

The background is a dark blue field. In the upper left, there is a large, light green circle with a white center. Surrounding this circle are several colorful geometric shapes: a blue triangle pointing up and left, a yellow rectangle, a red triangle pointing down and left, a yellow rectangle, a red triangle pointing right, a pink trapezoid, a blue rectangle, and a red triangle pointing right. A large yellow arrow with a red tip points from the center towards the right. In the bottom left corner, there is a small logo consisting of a yellow semi-circle with several small squares of different colors (yellow, blue, red) scattered around it.

Principios fundamentales

Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación
en favor de la educación inclusiva



PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

**Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación
en favor de la educación inclusiva**



Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa



La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) es una organización independiente y autónoma. La Agencia recibe cofinanciación de los ministerios de educación de sus países miembros y de la Comisión Europea a través de una subvención de funcionamiento en el marco del programa de educación de la Unión Europea.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente la opinión oficial de la Agencia, de sus países miembros o de la Comisión Europea.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021

Editores: Verity J. Donnelly y Amanda Watkins

Esta publicación es un recurso de acceso abierto. Esto significa que puede acceder, utilizar y difundir el recurso con el debido crédito a la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. Para obtener más información sobre la política de acceso abierto de la Agencia: www.european-agency.org/open-access-policy.

Puede citar esta publicación del siguiente modo: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2021. *Principios fundamentales – Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación en favor de la educación inclusiva* (V. J. Donnelly y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca



Esta obra está sujeta a una [licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

No puede modificar ni traducir esta publicación sin la aprobación de la Agencia.

Para mayor accesibilidad, el presente informe se encuentra disponible en 25 idiomas y en formato electrónico accesible en el sitio web de la Agencia: www.european-agency.org

El documento es una traducción del texto original en inglés. En caso de duda sobre la precisión de la información contenida en la traducción, puede consultarse el texto original en inglés.

ISBN: 978-87-7110-946-7 (Electrónico)



El logotipo de los principios fundamentales se ha desarrollado a partir de un dibujo de Daniela Demeterová de la República Checa, que aparece en la portada de todas las publicaciones sobre los principios fundamentales hasta la fecha.

Secretaría

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas

Rue Montoyer 21
BE-1000 Brussels Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	6
APOYO AL DESARROLLO DE POLÍTICAS Y SU APLICACIÓN EN LOS PAÍSES	7
Desafíos y oportunidades	7
Prioridades actuales	9
Desarrollo de herramientas para el análisis de políticas	10
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA 2021	11
El principio global	12
El marco legislativo y político	13
Los elementos operativos para los sistemas de educación inclusiva	21
OBSERVACIONES FINALES	30
REFERENCIAS	31



PRÓLOGO

La presente publicación de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) es la cuarta de la serie dedicada a los principios fundamentales. Además de hacer hincapié en cuestiones fundamentales para los sistemas educativos, esta serie refleja el cambio gradual que se ha producido en el trabajo de la Agencia en los últimos 25 años: un cambio que se aleja de un enfoque limitado sobre las necesidades educativas especiales del alumnado y la educación especial como servicio específico, y que avanza hacia la ampliación y la mejora de la calidad del apoyo que se brinda al aprendizaje al que por lo general puede acceder todo el alumnado.

La primera publicación sobre los principios fundamentales se lanzó en 2003: [*Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales – Recomendaciones para responsables políticos*](#). Hacía recomendaciones sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

La segunda publicación, *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos*, en 2009, ofrecía una síntesis de los principales resultados políticos obtenidos del trabajo monográfico de la Agencia promoviendo la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Si bien esta publicación se centraba en el alumnado con necesidades educativas especiales, hacía hincapié en que estas recomendaciones también son pertinentes para los responsables de formular políticas en el ámbito de la educación ordinaria. Por tanto, destacaba el concepto de ampliar la participación a fin de aumentar las oportunidades para todo el alumnado.

En 2011, la tercera publicación, *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica*, partía de los planteamientos políticos hacia los principios fundamentales de la puesta en práctica, como se evidencia en los proyectos temáticos realizados por la Agencia. Entre ellos se incluía prestar atención a las opiniones y la participación activa del alumno, las actitudes y las competencias de los docentes, el liderazgo entusiasta del equipo directivo y la racionalización de los servicios multiprofesionales de orientación y apoyo, cuestiones todas ellas que siguen siendo pertinentes en la labor de la Agencia 10 años después.

Ahora en 2021 – año en que la Agencia celebra su 25º aniversario – la última publicación sobre principios fundamentales tiene por objetivo llevar esta reflexión aún más allá. Se centra en el desarrollo de políticas y su aplicación con arreglo a una visión más amplia de la inclusión. Se adapta a la misión de la Agencia de informar sobre el desarrollo de políticas y su correcta aplicación en distintos niveles del sistema y, lo que es más importante, a nivel escolar. Este foco de atención refleja el énfasis cada vez mayor que hace la Agencia en actuar como un agente activo en el cambio de las políticas en materia de educación inclusiva.

Cor Meijer

Director de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa



INTRODUCCIÓN

En 2020, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) realizó un análisis de todos sus trabajos principales desde 2011. Gracias a este ejercicio se identificaron algunas deficiencias, es decir, áreas de trabajo que la Agencia no había cubierto hasta ese momento. Asimismo, se destacaron las áreas de armonización en todo el trabajo de la Agencia desde 2011 que pueden considerarse como mensajes recurrentes sobre la aplicación global de los sistemas de educación inclusiva.

La Agencia ha sintetizado estos mensajes recurrentes en los principios fundamentales dirigidos a apoyar la aplicación de su visión de una educación de alta calidad para todo el alumnado. Los principios fundamentales establecen los elementos necesarios para un sistema global de educación inclusiva que responda de manera positiva a todas las dimensiones que presenta la diversidad del alumnado.

La publicación sobre los principios fundamentales de 2021 tiene como finalidad apoyar a los países que desean revisar los aspectos políticos clave, seguir desarrollando sus servicios de inclusión educativa, y, en particular, salvar la brecha entre políticas y práctica.

Su objetivo es:

- aproximarse a la posición de la Agencia de que la visión fundamental de la educación inclusiva es que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales (Agencia Europea, 2015a);
- presentar principios basados en datos empíricos que apoyen el diálogo sobre las cuestiones fundamentales, fomenten la concienciación y desarrollen aún más el pensamiento y el lenguaje en torno a la educación inclusiva;
- ayudar a los encargados de la toma de decisiones a considerar el sistema de educación dinámico en su conjunto, destacando las conexiones importantes tanto dentro de cada nivel del sistema como entre estos y las organizaciones y las instituciones;
- ayudar a evaluar la posible repercusión de los cambios planificados hacia una práctica más inclusiva;
- sentar las bases para un plan de acción coherente a fin de poner las políticas en práctica.



APOYO AL DESARROLLO DE POLÍTICAS Y SU APLICACIÓN EN LOS PAÍSES

Desafíos y oportunidades



Cambiar a un concepto más amplio de educación inclusiva requiere que los centros atiendan las diferencias y superen las diversas barreras al aprendizaje que pudiesen surgir. Desarrollar con el tiempo una organización escolar, un currículo, una evaluación, una pedagogía y un apoyo más inclusivos mejorará la calidad de la educación para todos.

No obstante, este cambio de paradigma presenta un desafío: cómo respetar los derechos y satisfacer las necesidades de los alumnos (por ejemplo, los alumnos con discapacidad) que requieren un apoyo adicional al tiempo que se trabaja en pos de una educación equitativa para todos. La Comisión Europea (2020) declara que:

Es necesario desvincular el nivel educativo y el rendimiento escolar de la situación social, económica y cultural, al objeto de garantizar que los sistemas de educación y formación promuevan las habilidades de todos los individuos y permitan la movilidad social ascendente (p. 7).

Las políticas orientadas a incluir al alumnado con necesidades especiales deben formar parte del proceso general de políticas en materia de educación (Norwich, 2019). Y lo que es crucial, la educación especial se debe contemplar como parte de una educación ordinaria que aumenta la capacidad de los centros para trabajar hacia un sistema de educación inclusiva de alta calidad que puede apoyar las diversas necesidades de todo el alumnado.

Este enfoque requiere asimismo alejarse de la evaluación «formal» y de etiquetar con un servicio distinto a los diferentes grupos tanto dentro como fuera de los centros inclusivos. Este enfoque tiene implicaciones en la financiación, ya que requiere una mayor autonomía de los centros educativos y las comunidades locales para asignar recursos y desarrollar estrategias que apoyen a todo el alumnado de la manera más adecuada en cada situación.

Por tanto, avanzar a un concepto más amplio de inclusión requiere una mayor flexibilidad para permitir a los centros y las comunidades tener en cuenta la interseccionalidad, esto es, la naturaleza interconectada de todas las clasificaciones sociales, como:

[...] género, lejanía, nivel de ingresos, discapacidad, origen étnico, lengua, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, religión y otras creencias y actitudes (UNESCO, 2020, p. 4).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la discriminación no «recae en una sola seña de identidad» (ibíd., p. 1). Todos



los aspectos de una identidad individual «se interseccionan para crear un conjunto distinto a las identidades que lo componen» que influyen en cómo el mundo lo percibe (Bešić, 2020, p. 114).

Los planes (incluido el seguimiento) pueden centrarse en determinados grupos para garantizar que los servicios prestados satisfacen las necesidades específicas del alumnado. Sin embargo, las estructuras y los procesos eficaces deben ser suficientemente flexibles como para tener en cuenta las características y capacidades personales de todo el alumnado.

Cambiar a una educación más inclusiva también debe incluir con el tiempo un cambio de énfasis en los planteamientos políticos que se adoptan. Debería haber un aumento de las medidas de prevención e intervención y una disminución de las medidas de atención a la diversidad, que existen para el alumnado que no está plenamente incluido en el marco político en materia de educación. La Comisión Europea (2020) observa la necesidad de reducir el bajo rendimiento sobre la base de cuatro pilares:

- supervisión (que permite el seguimiento y la adopción de medidas específicas);
- prevención (en particular, respecto a grupos de riesgo);
- intervención temprana (en el caso de los alumnos que ya muestran dificultades);
- compensación (dirigida a aquellos que ya hayan tenido malos resultados y necesiten una segunda oportunidad) (p. 14).

Debería haber una sinergia entre las estrategias para garantizar que el sistema ofrece un apoyo de calidad a todo el alumnado.

Por último, la pandemia de COVID-19 ha puesto a prueba la resiliencia de los sistemas educativos. Si bien ha podido acentuar las desigualdades en muchos ámbitos, ahora puede brindar una oportunidad para volver a construir un sistema más inclusivo y equitativo al aumentar la capacidad de inclusión en todos los niveles del sistema escolar. El Consejo de la Unión Europea (2021) lo resume del siguiente modo:

La pandemia de COVID-19 ha ejercido una presión sin precedentes en el sector de la educación y la formación y ha provocado un cambio generalizado hacia la enseñanza y el aprendizaje a distancia y combinados. Este cambio ha traído consigo diferentes retos y oportunidades para los sistemas y comunidades de educación y formación, revelando el impacto de la brecha digital y las brechas de conectividad dentro de los Estados miembros, así como desigualdades entre los grupos en función de sus ingresos y entre entornos urbanos y rurales, al tiempo que se pone de relieve el potencial de la educación y la formación para aumentar la resiliencia y fomentar un crecimiento sostenible e integrador (p. 4).



Prioridades actuales



En los últimos años, se ha ampliado el foco de interés en el trabajo de la Agencia. Asimismo, la naturaleza del apoyo que la Agencia ofrece a sus países miembros ha cambiado, prestando una mayor atención a apoyar el desarrollo de políticas y su aplicación.

En 2021, la Agencia llevó a cabo una encuesta entre sus países miembros para establecer las prioridades para la labor futura de la Agencia. Las cuestiones más frecuentes que identificaron los países estaban en consonancia con las deficiencias identificadas en el ejercicio de análisis que realizó la Agencia en 2020. Entre ellas se incluyen las siguientes:

- supervisión y evaluación de la aplicación de políticas en favor de la educación inclusiva;
- desarrollo de estrategias para el trabajo de colaboración intersectorial (incluidas la supervisión y la evaluación) en todos los niveles y sectores;
- desarrollo de una garantía de calidad de varios niveles/varias partes interesadas y marcos de responsabilidad para la educación inclusiva;
- garantía de la transposición efectiva de las políticas nacionales a nivel regional, local y de centro;
- desarrollo de culturas de educación inclusiva y de competencias entre profesiones, niveles del sistema y sectores.

Por lo que respecta a la supervisión y evaluación, los países detectaron la necesidad de desarrollar normas e indicadores para supervisar la eficiencia y la eficacia de los servicios de inclusión educativa, especialmente el impacto que tienen el apoyo adicional y las iniciativas dirigidas a los grupos vulnerables. Entender qué ha dado resultado y por qué puede orientar planes futuros para promover la práctica inclusiva, aumentar el diálogo entre las partes interesadas sobre la aplicación y la asignación de recursos y, a más largo plazo, mejorar la coherencia entre regiones, áreas locales y centros educativos.

A la luz de la pandemia de COVID-19, son muchos los países que consideran que existe la necesidad urgente de abordar las cuestiones de equidad, sobre todo, el acceso al aprendizaje digital. Reconocen que han aumentado las deficiencias en cuanto al rendimiento, por lo que es preciso prestar una mayor atención a la atención temprana y la prevención a más largo plazo, así como tomar medidas a corto plazo. La pandemia también ha subrayado la importancia que reviste el bienestar del alumnado (y del profesorado) como condición imprescindible para todo el aprendizaje. Es muy poco probable que pueda tener lugar el aprendizaje a menos que se satisfagan las necesidades sociales y emocionales en un ambiente escolar seguro.

Relacionada con esta cuestión está la necesidad de volver a analizar los marcos de evaluación para garantizar que se ha reconocido y valorado una noción de aprendizaje más amplia. Esto permitiría supervisar el progreso del alumnado (y el correspondiente rendimiento escolar) en ámbitos que se suelen considerar menos importantes que el progreso académico, pero que ahora se reconocen como esenciales para el aprendizaje y el éxito, como son la salud mental y el bienestar. No es coincidencia que muchas de estas



cuestiones se correspondan con los principios en los que se sustenta un sistema centrado en el alumno resiliente e inclusivo.

Es probable que el legado de la COVID-19 requiera que un abanico más amplio de servicios (por ejemplo, los sectores sanitario y social) trabaje de manera más estrecha con el sector de la educación. Aquí el éxito depende del trabajo conjunto que se lleve a cabo desde el nivel ministerial hasta los servicios regionales y locales a fin de garantizar el apoyo a los centros educativos para abordar estas áreas clave. Este enfoque también subraya la necesidad de contar con estructuras y procesos que permitan la transposición efectiva de la política y la práctica entre los niveles del sistema. Una mayor colaboración entre las agencias y los servicios, así como entre las instituciones, también contribuirá a la transición del alumnado entre los centros/las etapas de la educación, así como a entrar en un nivel de educación superior y en el mercado laboral. La transición, especialmente a la formación profesional y al empleo, del alumnado con discapacidad sigue siendo un desafío para muchos países.

En relación con la equidad, son muchos los países que han expresado su preocupación sobre las diferencias observadas a escala regional. Desarrollar principios fuertes para apoyar la supervisión y aumentar la coherencia de la práctica podría subsanar en parte estas desigualdades. Este planteamiento podría dar lugar a una asignación de recursos más equitativa para alcanzar estándares mínimos de servicio en cada región o área local.

Las investigaciones sugieren que es necesario tener en cuenta una serie de cuestiones políticas si las políticas nacionales en materia de educación aspiran a ser inclusivas (Magnússon, Göransson y Lindqvist, 2019). Queda claro que muchos de estos ámbitos de actuación están interconectados y no pueden ser examinados por separado de manera exhaustiva.

Desarrollo de herramientas para el análisis de políticas



En 2015/2016, la Agencia desarrolló un marco para el Estudio y análisis de políticas nacionales ([CPRA](#)) para analizar la información sobre la política actual de educación inclusiva en los países miembros (Agencia Europea, 2018a).

A la luz de la experiencia obtenida gracias al CPRA, el trabajo de auditoría a escala nacional y el desarrollo de un Modelo de sistemas ecológicos en la educación inclusiva (Agencia Europea, 2016a; 2017a), la Agencia creó un [Marco de análisis para mapear políticas de educación inclusiva](#) (Agencia Europea, 2018b) para su trabajo vinculado al programa de apoyo a las reformas estructurales de la Comisión Europea. Este marco se basa en el trabajo de la Agencia para identificar los principales componentes de los sistemas de educación inclusiva, acordados con los países miembros. Su finalidad es tener en cuenta la complejidad de la relación entre los niveles, las estructuras y los procesos y aunar la política y la práctica de un modo más holístico.

Estos marcos han influido en el desarrollo de los principios fundamentales que se establecen en la siguiente sección.



PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA 2021

Los principios fundamentales para 2021 (en los siguientes cuadros de texto) se rigen por un [principio global](#) en torno a un concepto generalizado de educación inclusiva basada en los derechos.

A continuación, los principios fundamentales establecen cinco requisitos para el contexto [legislativo y político](#), en relación con:

1. la financiación y la asignación de recursos;
2. la gobernanza;
3. la garantía de calidad y la responsabilidad;
4. la formación profesional docente;
5. el currículo y la evaluación.

A continuación, siguen ocho [elementos operativos](#) (estrategias, estructuras y procesos) para los sistemas de educación inclusiva, en relación con:

1. la colaboración y la comunicación;
2. la participación en la educación inclusiva en la infancia temprana;
3. la transición;
4. la cooperación entre los centros educativos, los padres y la comunidad;
5. la recopilación de datos;
6. el desarrollo de servicios especializados;
7. el liderazgo del centro;
8. el entorno de aprendizaje y enseñanza y la opinión del alumno.

A cada principio le sigue una breve justificación acompañada por [referencias](#) clave.



El principio global



La UNESCO (2020) señala que las leyes nacionales no siempre incorporan las convenciones internacionales, como puedan ser la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006). El establecimiento de un único marco es fundamental para garantizar que se respetan los derechos de todo el alumnado, tanto a la educación como una vez dentro del sistema educativo. El primer principio global hace hincapié en esto:



Dentro de la legislación y las políticas, debe haber un concepto claro de educación inclusiva equitativa de alta calidad, consensuado con todas las partes interesadas. Este principio debe orientar la creación de un marco legislativo y político único para todo el alumnado, de conformidad con las convenciones y comunicaciones clave a escala europea e internacional, que sirva de base para la práctica basada en los derechos.

El Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa (2017) afirma que:

[...] la educación inclusiva requiere un cambio de mentalidad en la sociedad: en vez de ver a ciertos niños y niñas como un problema es necesario identificar las necesidades existentes y mejorar los propios sistemas educativos. Es crucial que la sociedad en general, las autoridades responsables y todos los actores involucrados en el campo de la educación comprendan realmente la necesidad de este cambio de paradigma (pp. 20–21).

El desarrollo y, en particular, la aplicación eficaz del Derecho y las políticas, requiere un amplio diálogo con las partes interesadas a fin de acordar una definición clara de lo que significa la educación inclusiva. Un punto de partida podría ser la posición de la Agencia de que:

La visión fundamental de los sistemas de educación inclusiva consiste en garantizar que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales (Agencia Europea, 2015a, p. 1).

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2016) describe la educación inclusiva como aquella que implica un proceso:

[...] por el que todos los alumnos [...] tienen una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias (p. 4).

La Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015) tiene por finalidad no dejar a nadie atrás. Requiere que los países promuevan, trabajen y proporcionen una educación inclusiva y equitativa de



calidad y oportunidades de aprendizaje permanente para **todos**, como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

A la hora de trabajar en pos de esta visión, la legislación y las políticas de los países deben comprometerse con el derecho de todos los alumnos a tener oportunidades educativas inclusivas y equitativas, con arreglo a lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989) y, más recientemente, en el artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Unión Europea, 2012), por el que se prohíbe toda discriminación. El Comité de Dirección ODS-Educación 2030 de UNESCO (2018) destaca la importancia de que todos los países garanticen que el derecho a la educación está incluido en los marcos jurídicos nacionales y ocupa un lugar destacado en los documentos políticos. Sin embargo, la UNESCO (2020) observa que, en muchos países, las convenciones internacionales no forman parte integrante de las leyes nacionales.

La Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño (Comisión Europea, 2021) subraya la importancia de los niños como agentes del cambio y el derecho de los niños a aprovechar todo su potencial. Estas medidas deben garantizar que las circunstancias económicas, sociales, culturales o personales no se conviertan en fuentes de discriminación que impidan que ciertos niños y niñas se beneficien de una experiencia de aprendizaje satisfactoria, en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017). El Consejo de Derechos Humanos (2019) va más allá al sostener que las leyes y las políticas deben incluir explícitamente una «cláusula contra el rechazo», que prohíba la denegación de la admisión en las escuelas ordinarias y garantice la continuidad de la educación (p. 12).

Y lo que es crucial, este cambio de pensamiento requiere un cambio de lenguaje, especialmente en lo que respecta al alumnado con discapacidad. Los países deben alejarse de los términos médicos que pueden contribuir a la segregación del alumnado y que pueden estar asociados a expectativas más bajas y menos oportunidades. Fomentar la concienciación de las partes interesadas sobre todos los beneficios que ofrece la educación inclusiva a largo plazo —que servirá de base a una sociedad más inclusiva— también es un requisito previo para garantizar el compromiso con la educación inclusiva y su aplicación eficaz.

El marco legislativo y político



Dentro del marco legislativo y político único, los siguientes principios establecen cinco requisitos fundamentales que debe cumplir el marco legislativo y político para la educación inclusiva.



Mecanismos flexibles de financiación y asignación de recursos que apoyan el desarrollo constante de las comunidades educativas y les permiten aumentar su capacidad para responder a la diversidad y para apoyar a todo el alumnado, sin etiquetas ni diagnóstico formal.

No existe un modo ideal de financiar la educación inclusiva. Los países varían enormemente en cuanto a la descentralización, la densidad de población y los factores demográficos, por ejemplo, así como en cuanto a los contextos económicos, sociales y culturales y la estructura y los detalles del sistema educativo. Los gobiernos necesitan fomentar las sinergias y favorecer las redes para compartir recursos, instalaciones y oportunidades de desarrollo de capacidad (Ebersold, Watkins, Óskarsdóttir y Meijer, 2019). Los acuerdos efectivos para financiar el trabajo colaborativo entre diferentes sectores y agencias que apoyan al alumnado y los centros pueden mejorar tanto la calidad como la rentabilidad de los servicios (UNESCO, 2020).

Garantizar la igualdad de oportunidades de educación para quienes se encuentran en situación de riesgo de exclusión no es solo responsabilidad de los responsables de elaborar las políticas educativas. Es preciso que los distintos actores trabajen en sistemas administrativos estrechamente vinculados para apoyar las muchas y diferentes facetas que tienen las vidas de las personas vulnerables. Usar un proveedor de servicios como punto de referencia para acceder a otros servicios o la prestación de servicios múltiples en un solo lugar puede reducir la duplicación y mejorar aún más la calidad, ya que los profesionales de servicios se comunican y trabajan conjuntamente (UNESCO, 2020).

En todo el sistema de financiación y asignación de recursos debe haber transparencia en la planificación, y una supervisión efectiva que garantice que los fondos se utilizan para el fin previsto. Esto garantiza la equidad y permite que todo el alumnado obtenga el máximo beneficio de su educación. Actualmente, existen con frecuencia deficiencias en cuanto a información clara y datos sobre la asignación de recursos a centros específicos e inclusivos y sobre gastos para fines tanto generales como específicos (Agencia Europea, 2016b).

Para incluir a todo el alumnado, los centros deben evolucionar y avanzar de una financiación basada en necesidades individuales a un enfoque escolar integral. Este enfoque permite un apoyo universal para todos a través de un aprendizaje personalizado, centrado en el alumno y flexible. A su vez, esto debe aumentar la capacidad de los centros para reducir las barreras al aprendizaje y las prácticas discriminatorias al transformar la organización, las prácticas docentes y los entornos del aula (Agencia Europea, 2018c; OCDE, 2016). Cabe reconocer que los enfoques individuales y compensatorios por lo general conllevan costes más elevados, ya que se necesitan más apoyo externo y conocimientos técnicos para subsanar la falta de preparación del profesorado en materia de diversidad.

Es posible aumentar la capacidad de los centros para aumentar las medidas de prevención mediante una financiación flexible que dé acceso al apoyo desde la comunidad local (por ejemplo, para aumentar el compromiso del alumnado a través de un abanico más amplio de oportunidades de currículo y de mentoría).



Cabe destacar que la financiación y la asignación de recursos deben ser equitativas. Los mecanismos deben garantizar que se presta atención al progreso del alumnado vinculándolo a sus resultados, en lugar de solo darles acceso (por ejemplo, asignación a centros de educación ordinaria) y permitir su participación en actividades que no conducen a un aprendizaje real. Según la Agencia, la equidad puede contemplar:

- equidad en el acceso;
- equidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje y apoyo adecuado;
- equidad para lograr oportunidades y posibilidades para obtener éxito en el aprendizaje académico y social y en las oportunidades de transición;
- equidad para lograr la autonomía personal durante —y después de— la educación formal y las oportunidades de afiliación abiertas al alumnado con NEE [necesidades educativas especiales] que apoyan su inclusión en la sociedad general (Agencia Europea, 2011, p. 56).

Por último, los países deben considerar que, a largo plazo, la educación inclusiva puede conllevar un ahorro de costes. Los alumnos que dejen de tener o no lleguen a tener éxito escolar, por el motivo que sea, tienen más probabilidad de que requieran servicios adicionales como adultos (por ejemplo, ayuda a la renta, vivienda, asistencia sanitaria) con un alto coste económico y social para la sociedad (OCDE, 2010; 2015). La Agencia concluyó que el hecho de asistir a un centro especial:

[...] se relaciona con bajas cualificaciones académicas y profesionales, empleo en talleres protegidos, dependencia económica, menor número de oportunidades para llevar una vida independiente y escasas redes sociales tras la graduación (Agencia Europea, 2018d, p. 11).



Un plan de gobernanza eficaz que establece funciones y responsabilidades claras, oportunidades de colaboración y grados de autonomía en todos los niveles del sistema.

Burns (2015) señala que la gobernanza eficaz funciona mediante el desarrollo de capacidad, el diálogo abierto y la participación de las partes interesadas. La gobernanza es el equilibrio que existe entre la responsabilidad y la confianza, la innovación y la evitación de riesgos, la creación de consenso y la toma de decisiones difíciles. El nivel central sigue siendo muy importante —incluso en los sistemas descentralizados— para activar y dirigir la educación mediante una visión estratégica, unas orientaciones claras y *feedback* (Agencia Europea, 2017b). Sin embargo, el nivel en que se formulan las políticas y se toman las decisiones —y las relaciones entre estos niveles— es de vital importancia. Las partes interesadas deben ser claras en relación con los niveles de autonomía y de toma de



decisiones dentro de sus áreas de responsabilidad, y estar bien preparadas y respaldadas en estos avances. Ainscow (2015) señala que los responsables de formular políticas deben reconocer que los detalles de las políticas no pueden estar sujetos a la regulación central, y es mejor que sean abordados por personas que entiendan los contextos locales. Se debe confiar en que estas partes interesadas locales actúan en interés del alumnado y colaboran en beneficio de todos.

Donnelly (2016; Agencia Europea, 2017b) sostiene que el desarrollo de capacidad para aumentar los logros de las comunidades locales implica necesariamente:

- un liderazgo que sea «favorable» y cuyo objetivo sea desarrollar una cultura colaborativa basada en una visión clara;
- un apoyo al desarrollo profesional que aumente la capacidad individual y colectiva para poner en práctica una educación inclusiva de alta calidad;
- la aplicación de innovación con margen para aprender de la experiencia y de los errores;
- una responsabilidad que valore los logros de carácter más amplio, en lugar de medidas fáciles impulsadas por fuerzas sujetas al mercado;
- una financiación específica;
- valores nacionales explícitos y claros en relación con la equidad y la inclusión.

Desarrollar esta práctica puede requerir realizar un importante cambio estructural y cultural en cuanto a la responsabilidad. Esto podría implicar que las autoridades locales se alejen del planteamiento de «mando y control» en pos de uno que permita y facilite la acción colaborativa (Ainscow, Dyson, Hopwood y Thomson, 2016), teniendo en cuenta que la educación inclusiva es una responsabilidad colectiva (Ydo, 2020).

El trabajo colaborativo en todos los niveles del sistema es esencial. Debe incluir el trabajo entre los ministerios de educación y otros ministerios, como puedan ser el de sanidad y el de asuntos sociales. Debería haber una cooperación similar entre estos sectores, las agencias, las organizaciones del tercer sector y los centros educativos a nivel local (Agencia Europea, 2018c).

Por último, la gobernanza debe garantizar que se centre la atención en la equidad. La Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020) observa que la gobernanza (y la financiación) que influye en la equidad incluye:

- la elección de escuela y la diferenciación de los marcos reguladores;
- los criterios de admisión académica, la elección temprana de itinerarios académicos o de formación profesional y la repetición de curso;
- la autonomía escolar por la que los niveles superiores pueden conducir a desigualdades en cuanto a calidad y pueden afectar a la equidad;
- la responsabilidad relacionada con las competencias y los resultados del alumnado, así como otras medidas;
- las medidas que apoyan a los centros desfavorecidos y al alumnado con bajo rendimiento académico;



- las actividades extraescolares del centro educativo.



Un marco integral de garantía de calidad y responsabilidad para el seguimiento, la supervisión y la evaluación que apoya la prestación de servicios de alta calidad para todo el alumnado, con el foco puesto en la igualdad de oportunidades para quienes se encuentran en situación de riesgo de marginación o exclusión.

Una mayor concienciación y el diálogo con las partes interesadas deben proporcionar la oportunidad de acordar una concepción de la aplicación práctica eficaz en educación inclusiva, cuestionar las suposiciones subyacentes, las creencias y los valores, identificar las prioridades y evaluar el progreso (Agencia Europea, 2014a). También puede aclarar las funciones, las responsabilidades y la responsabilidad de las partes interesadas, así como apoyar el desarrollo de los indicadores que reflejan las expectativas. Cuando los sistemas consideran al alumnado de un modo más holístico, valorando los diversos resultados del alumnado, se necesita un conjunto más amplio de indicadores de calidad. UNESCO (2017a) señala:

En los países con criterios concebidos estrictamente para definir el éxito, los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y los logros de todos los y las estudiantes (p. 21).

Además de recopilar pruebas —o tomar medidas— en relación con las habilidades y las competencias necesarias para lograr el éxito del alumnado tanto en el ámbito escolar como en sus vidas futuras, la supervisión debe incluir información precisa y fiable sobre los recursos y sobre las aportaciones, las estructuras y los procesos que finalmente tienen un impacto en el aprendizaje. Estas medidas son especialmente importantes en relación con las experiencias de los grupos minoritarios y de aquellos potencialmente vulnerables al bajo rendimiento, a fin de apoyar la práctica equitativa. Los estándares de calidad y los indicadores pueden ayudar a los centros educativos a incorporar a sus políticas la garantía de calidad, así como a actuar como organizaciones de aprendizaje que buscan mejorar constantemente sus prácticas (Ebersold and Meijer, 2016).

Los indicadores de inclusión dentro y fuera de los centros también pueden poner de relieve que el alumno ocupa un lugar central en una serie de sistemas que trabajan conjuntamente para dar forma a su desarrollo (Agencia Europea, 2016a; 2017a). A su vez, esto puede apoyar la coherencia y las acciones de armonización a la hora de planificar, aplicar, supervisar y evaluar a nivel de centro, comunidad local, regional y nacional. En particular, las pruebas recabadas en el proceso de evaluación pueden servir para reforzar el aprendizaje y la participación en el nivel organizativo, así como el desarrollo de las partes interesadas en todos los niveles.



Los indicadores pueden apoyar el entendimiento de las políticas, la estrategia y su aplicación, y mostrar lo bien que un sistema promueve el cambio progresivo (Downes, 2014a; 2014b). Y lo que es más importante, los indicadores estructurales pueden proporcionar un marco global nacional de las cuestiones fundamentales que es preciso abordar (Downes, 2015). Esto ayuda a identificar las condiciones que favorecen el éxito, al tiempo que se respeta la opinión profesional de las partes interesadas y se evita aplicar un enfoque descendente.

Sobre todo, las partes interesadas deben participar en el sistema de rendición de cuentas, ya que su responsabilidad puede apoyar el desarrollo profesional colaborativo, la reflexión y la mejora constante tanto en los centros educativos como entre ellos.



Un continuo de formación profesional docente —formación inicial del profesorado, iniciación y desarrollo profesional permanente para los docentes y los formadores de docentes— que desarrolla ámbitos de competencia en todo el profesorado en relación con la evaluación y la identificación de necesidades, planificación de currículos (diseño universal), pedagogía inclusiva, compromiso con la investigación y la utilización de pruebas.

El Consejo de la Unión Europea (2020) subraya la necesidad de que un continuo profesional cubra:

[...] de manera más sistemática los temas y las oportunidades de aprendizaje relacionados con el trabajo en entornos multilingües y multiculturales, la enseñanza a alumnos con necesidades especiales y provenientes de entornos desfavorecidos, pedagogías digitales, desarrollo sostenible y estilos de vida saludables (p. 5).

El Consejo también reconoce la necesidad de la autonomía profesional para hacer frente a una serie de desafíos. Entre estos se incluyen el apoyo del desarrollo integral del alumnado con necesidades de aprendizaje más diversas y la necesidad de crear relaciones constructivas y de apoyo mutuo con otras partes interesadas.

El trabajo de la Agencia también pone de relieve la necesidad de establecer vínculos claros y coherentes entre la formación inicial del profesorado, la iniciación y el desarrollo profesional permanente para formar un continuo de formación profesional docente (incluidas las oportunidades de aprendizaje tanto formal como no formal) (Agencia Europea, 2015b). Las iniciativas fragmentadas no son adecuadas para preparar a todos los docentes para incluir a todo el alumnado de manera más sistemática. También reducen la variabilidad en la eficacia de los docentes que influye en el aprendizaje (Agencia Europea, 2019a).

Mejorar la formación profesional docente requiere el desarrollo de formadores de docentes. Deben tener conocimientos y experiencia en educación inclusiva, así como



experiencia en centros educativos, para poder desarrollar competencias en otros docentes.

Además de los valores esenciales y las áreas de competencia recogidos en *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* (Agencia Europea, 2012), se necesitan las siguientes áreas específicas para apoyar la práctica inclusiva:

- los conocimientos y la comprensión de las funciones de evaluación y el uso de la información para mejorar el aprendizaje proporcionan apoyo para superar las barreras y para supervisar y evaluar los enfoques docentes. También se pueden utilizar para informar a los padres y a otras partes interesadas y para juzgar el rendimiento escolar general;
- la capacidad de trabajar con otros para planificar un currículo relevante que brinde oportunidades a todo el alumnado para desarrollar su potencial;
- las habilidades para utilizar diversas estrategias docentes basadas en datos empíricos a fin de proporcionar apoyo personalizado a todo el alumnado. Este apoyo debe permitir el acceso del alumnado a los materiales de aprendizaje y los recursos, procesar la información y demostrar su conocimiento de varias formas.



Un marco curricular único que sea suficientemente flexible como para brindar oportunidades relevantes a todo el alumnado y un marco de evaluación que reconozca y valide los éxitos y los logros de carácter más amplio.

Es preciso crear un marco curricular flexible que sirva de base para planificar oportunidades de aprendizaje relevantes para **todo** el alumnado, sin currículos independientes que puedan limitar las expectativas y las oportunidades de algunos grupos vulnerables.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2019) define un currículo inclusivo como uno que:

[...] tiene en cuenta y atiende necesidades diversas, experiencias previas, intereses y características personales de todo el alumnado. Pretende garantizar que todo el alumnado forme parte de las experiencias de aprendizaje compartidas en el aula y que haya igualdad de oportunidades independientemente de las diferencias entre los alumnos.

No obstante, tal como señala la UNESCO (2020), esta definición destaca varios desafíos. En primer lugar, existen tensiones políticas relacionadas con el tipo de sociedad que los ciudadanos aspiran lograr gracias a la educación. En segundo lugar, hay desafíos de tipo práctico a la hora de garantizar que la flexibilidad satisfaga varios contextos y necesidades sin segregar al alumnado. En tercer lugar, existen desafíos técnicos a la hora de garantizar que el currículo sirva a la equidad por ser pertinente y tender puentes para garantizar que ningún alumno se deja de lado.



Alves, Pinto y Pinto (2020) concluyen:

Si se fomenta que los centros educativos sean inclusivos, pero existe un currículo normativo que no permite al profesorado adaptar los contenidos, los enfoques pedagógicos o la evaluación a las características y las necesidades de los distintos alumnos, la paradoja resultante puede impedir que exista una inclusividad real (p. 282).

La pandemia de COVID-19 también ha evidenciado la necesidad de contar con enfoques flexibles —en particular, el aprendizaje semipresencial y el aprendizaje en línea— para gestionar los casos en que los alumnos presentan diversas necesidades e intereses. Estos alumnos necesitan una serie de ajustes en cuanto al ritmo, la presentación, el contenido, las formas de dar respuesta, etc.

Los países deben desarrollar un marco de evaluación inclusiva, estrechamente vinculado al currículo, que pueda identificar y valorar el progreso y los logros de todo el alumnado. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2016) afirma que:

las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos (p. 9).

La evaluación debe apoyar principalmente al aprendizaje. Debe cubrir todo el abanico de resultados de aprendizaje (es decir, tanto académicos como de otros ámbitos de aprendizaje más amplios) a través del currículo y de actividades informales, no formales y extracurriculares. Aquí, la información sobre la evaluación se puede utilizar para ajustar el currículo y los enfoques docentes, identificando y superando barreras al aprendizaje y orientando decisiones sobre los apoyos.

Cuando los docentes identifican barreras al aprendizaje a través de su evaluación continua, deben colaborar con especialistas para seguir examinando tanto las características del alumno como las variables del entorno.

La evaluación puede estar vinculada a la idoneidad para obtener recursos o servicios adicionales (por ejemplo, la información que aporten los docentes especialistas sobre alumnos con discapacidad visual). Sin embargo, esto no debe llevar al encasillamiento, a sacar al alumno del aula o a la prestación de servicios independientes. Se debe prestar apoyo en función de las necesidades del alumno sin que esto requiera un certificado formal que pueda conducir a una conducta estratégica.

La evaluación sumativa regular puede apoyar a la evaluación continua. Se puede utilizar para elaborar informes, certificar el progreso y los logros, asignar recursos y agrupar al alumnado para el análisis de datos. No obstante, la función de la evaluación de gran repercusión debe estar clara para evitar que se produzcan consecuencias no deseadas, como la enseñanza orientada a las pruebas y posiblemente el estrechamiento del currículo. Los logros van más allá del éxito académico (tal como, por ejemplo, miden las pruebas normalizadas) y deben también tener en cuenta «el pensamiento crítico, las habilidades de colaboración, la creatividad, la independencia y la capacidad para resolver



problemas» (Agencia Europea, 2016c, p. 19). Tal como se ha indicado anteriormente, el marco de evaluación debe garantizar que ámbitos que antes se consideraban menos importantes que el progreso académico, como el bienestar social y emocional, se reconozcan como factores fundamentales para el aprendizaje y el éxito.

Alves et al. (2020) sugieren que utilizar la información de la evaluación requiere una reflexión crítica sobre el significado de éxito, ya que «los conceptos de logro están relacionados con el currículo y con los tipos y las formas de conocimiento con los que se evalúan» (p. 282).

Por último, la información de la evaluación puede orientar la supervisión y la evaluación del currículo, los enfoques docentes, las estrategias de apoyo, las agrupaciones de alumnos, la asignación de recursos y otros aspectos de la organización escolar.

Los elementos operativos para los sistemas de educación inclusiva



Los siguientes principios están relacionados con ocho estrategias, estructuras y procesos operativos que se consideran fundamentales para la política y la práctica inclusivas.



Estructuras y procesos que permiten la colaboración y la comunicación efectiva en todos los niveles: entre ministerios, entre encargados de la toma de decisiones a nivel regional y local y entre servicios y disciplinas, incluidos las organizaciones no gubernamentales y los centros educativos.

La política de educación toma forma en entornos cada vez más complejos, y los sistemas educativos pasan de tener estructuras descendentes a establecer interacciones más horizontales entre las diversas partes interesadas (Viennet y Pont, 2017). Esto conduce a cambios en los enfoques de la aplicación de políticas, con una mayor negociación y participación del profesorado, los directores, el alumnado, los responsables de formular políticas a escala local y regional, entre otros (OCDE, 2020).

La comunicación es claramente un importante canal tanto para transmitir mensajes como para recoger feedback. También es esencial para llegar a acuerdos entre las partes interesadas, obtener apoyo público y fomentar la responsabilidad de las políticas (OCDE, 2020).

La UNESCO (2017a) subraya la necesidad de que los líderes en todos los niveles establezcan las condiciones para cuestionar las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y poco equitativas. Esto permite que «construyan el consenso y el compromiso para poner en práctica los valores universales de la inclusión y la equidad» (p. 26).

A escala local, la Agencia observa que las comunidades de aprendizaje colaborativo constituyen la clave para mejorar el rendimiento. La mejora del centro debe estar impulsada por el compromiso de toda la comunidad educativa de encontrar formas mejores para que todos sus miembros vivan, trabajen y aprendan conjuntamente. Esto



implica crear asociaciones, colaborar y participar en actividades compartidas a fin de generar un desarrollo sostenible (Agencia Europea, 2018e).



Una estrategia para aumentar la participación en la educación inclusiva en la infancia temprana y para apoyar a las familias en situación de desventaja.

Las investigaciones revelan que hay claros beneficios para los niños que participan en una educación y cuidados en la primera infancia en cuanto a su desarrollo general y, más específicamente, su rendimiento académico. Esta conclusión es especialmente válida para el alumnado desfavorecido (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020), ya que mejora su inclusión social y sus oportunidades en la vida a largo plazo. Sin embargo, invertir en esta prestación solo supone una buena inversión si los servicios son de alta calidad, accesibles, asequibles e inclusivos (Consejo de la Unión Europea, 2019). Esta prestación también debe «formar parte de un paquete integrado de medidas políticas basadas en los derechos de los niños para mejorar sus resultados y romper los ciclos intergeneracionales de las desventajas» (ibíd., p. 1).

Con respecto al apoyo a las familias, los servicios de la educación y cuidados en la primera infancia suelen ser el primer contacto personal con los padres. Por tanto, pueden constituir una buena base para un enfoque integrado de los servicios, como los de orientación a los padres que tienen dificultades.

El pilar europeo de derechos sociales (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, Comisión Europea, 2017) establece varios principios clave para calibrar la política social. Entre ellos se incluye el principio 11 sobre asistencia y apoyo a los niños. El principio 11 reconoce la importancia de la educación y cuidados en la primera infancia para que los niños obtengan mejores resultados más adelante en su vida, el derecho a una educación y asistencia infantil asequibles y de buena calidad, así como el derecho de los niños a la protección contra la pobreza. También incluye el derecho de los niños procedentes de entornos desfavorecidos «a medidas específicas destinadas a promover la igualdad de oportunidades» para garantizar su acceso a un apoyo social adecuado y a oportunidades en la vida (ibíd., p. 19). El principio 9 destaca el derecho a un equilibrio entre la vida profesional y privada para los «los padres y las personas con responsabilidades asistenciales», incluidos «los permisos adecuados, unas condiciones de trabajo flexibles y servicios de asistencia» (ibíd., p 16).

La participación en la educación y cuidados en la primera infancia en toda la UE ha aumentado en los últimos años debido a una combinación de factores. Entre ellos se incluye la inversión en aumentar las plazas de guardería, un intercambio más amplio de la información sobre los servicios disponibles, hacer que la prestación de la educación y cuidados en la primera infancia sea más asequible y, en algunos casos, hacer que sea obligatorio participar en ella.



Una estrategia para apoyar a todo el alumnado durante su transición entre las etapas educativas —y, especialmente, al entrar en la vida adulta— a través de la formación profesional, la educación superior, la vida independiente y la vida laboral.

La transición entre los niveles de educación requiere coordinación para garantizar que la educación se sigue impartiendo correctamente. Los niños que proceden de entornos desfavorecidos afrontan desafíos adicionales al pasar de la educación en la primera infancia al colegio. En estos casos, los países pueden responder con un apoyo al lenguaje y medidas financieras para apoyar la participación (UNESCO, 2020). Sin embargo, la transición entre la educación secundaria y la educación postsecundaria y la integración en la sociedad suele ser más difícil (Moriña, 2017).

La Agencia ha señalado una transición deficiente a la edad adulta como una definición de fracaso escolar. Sugería que entre los factores de influencia en el nivel del centro se incluyen la organización y las prácticas escolares, como son la promoción de una mentalidad de crecimiento que permita superar un bajo nivel de confianza en uno mismo y una baja autoestima, eliminando las barreras al aprendizaje, y los enfoques para aumentar la motivación y la participación (Agencia Europea, 2019b).

Las investigaciones sugieren que asignar alumnos —especialmente a una edad temprana— a una trayectoria profesional de nivel inferior puede tanto aumentar las desigualdades educativas como influir negativamente en los niveles de éxito escolar. Impide que algunos alumnos progresen a la educación superior sin obtener cualificaciones adicionales (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2020).

La Comisión Europea (2017a) sugiere que los países deben desarrollar distintas rutas educativas que conduzcan a la certificación, así como promover trayectorias de aprendizaje flexibles. Esto brindará a todo el alumnado la oportunidad de conseguir unas cualificaciones reconocidas para lograr empleos acordes y satisfacer su desarrollo personal. También resulta beneficioso si existe permeabilidad entre las distintas trayectorias (por ejemplo, académica y profesional) para proporcionar una mayor flexibilidad y facilitar la elección del alumnado.

Por último, la Agencia consideró que los programas de transición de alta calidad que se ofrecen en los centros de educación secundaria pueden aumentar la probabilidad de que las personas con discapacidad encuentren empleo, sobre todo si estos programas están basados en la comunidad (Agencia Europea, 2018d). Ser educadas en un centro de educación inclusiva también puede influir en el tipo de empleo al que puedan acceder las personas con discapacidad. El alumnado tiene oportunidades de conseguir más cualificaciones académicas y profesionales, y la posibilidad de tener oportunidades de empleo más amplias.



Estructuras y procesos para facilitar la cooperación entre los centros educativos, los padres y los miembros de la comunidad para apoyar el desarrollo escolar inclusivo y aumentar el progreso del alumnado.

La implicación de las familias en el proceso educativo es crucial. Sin embargo, como la UNESCO (2017a) indica, puede que los padres muestren desconfianza y sea necesario trabajar para desarrollar su capacidad y crear redes.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2016) destaca varios aspectos clave que se deben tener en cuenta al trabajar con las familias:

- Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden contribuir de múltiples formas. En particular, conocen a sus hijos mejor que los profesionales.
- El logro de la participación de las familias y la comunidad es un proceso gradual basado en la confianza. La participación de los grupos marginados requiere un esfuerzo especial.
- Las familias y los grupos comunitarios pueden en ocasiones adoptar un papel de vanguardia como activistas de la educación inclusiva.
- Los derechos de las familias a la participación pueden incorporarse a la legislación o en el sistema de administración de la escuela.
- Las comunidades también pueden participar satisfactoriamente en la administración de la escuela o del sistema educativo en su conjunto.
- Las escuelas pueden ponerse al servicio de la comunidad ofreciendo servicios o convirtiéndose en la unidad base de referencia para otros organismos (p. 32).

Más allá de la familia, la cooperación con la comunidad local ayuda a los centros a enriquecer las experiencias y los resultados de aprendizaje y a apoyar mejor a los jóvenes para que desarrollen las competencias que necesitan. Puede incluirse la cooperación con los servicios locales, las organizaciones comunitarias, las empresas, otros centros educativos, las escuelas y las universidades (Comisión Europea, 2017b). Establecer asociaciones con otros profesionales (por ejemplo, organizaciones del ámbito de la sanidad, de la asistencia social y del tercer sector) también puede apoyar al desarrollo de capacidad y ampliar las habilidades de las comunidades educativas para satisfacer un abanico más amplio de necesidades diversas, al tiempo que se amplía el currículo y mejora la calidad de la oferta para todo el alumnado.



Un sistema para recopilar datos/información que:

- proporcione feedback para orientar las mejoras continuas en todo el sistema (por ejemplo, supervisión del acceso a la educación formal e informal, la participación, el aprendizaje y la acreditación);
- apoye a los encargados de la toma de decisiones en todos los niveles para identificar «señales» que indiquen la necesidad de una acción urgente en relación con los centros que requieren apoyo adicional.

Desde una perspectiva política, es fundamental tener acceso a datos válidos y fiables como base factual a la hora de desarrollar una política de educación inclusiva a escala regional, nacional e internacional (Agencia Europea, 2014b).

Al subrayar la necesidad de renovar el enfoque de la supervisión a través de la perspectiva de la equidad, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 señala que los datos deben ser fiables, actualizados y desglosados. Este enfoque de la equidad también requiere una mayor capacidad para analizar datos sobre la participación y los resultados de aprendizaje en todos los niveles (UNESCO, 2017b). Asimismo, presentar los datos de una manera accesible y sencilla aumenta el uso por parte de los grupos de interés, que trabajan hacia una mejora continua.

La Agencia observa que el acceso a cualquier forma de educación se considera una cuestión de equidad que actúa como requisito previo para el resto de las cuestiones (Agencia Europea, 2020). La Agencia proporciona definiciones acordadas para apoyar la recopilación de datos sobre alumnos que se encuentran fuera de toda forma de educación reconocida, que va más allá del centro. Según su informe (ibíd.) también se reconoce que algunos alumnos serán invisibles, es decir, no serán identificados por ningún dato o sistema de supervisión y no estarán representados en ninguna base de datos. Asimismo, subraya que si bien el número de estos alumnos puede ser muy reducido, los países deben reconocer que existen y considerar otras formas de recopilación de datos para que sean más visibles.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2020) establece dos propósitos clave para la recopilación de datos en relación con la inclusión:

En primer lugar, los datos pueden poner de relieve las disparidades de oportunidades y resultados educativos entre los distintos grupos de alumnos, permitiendo así detectar a los que corren el riesgo de quedar rezagados y determinar cuáles son los obstáculos para la inclusión. En segundo lugar, en base a los datos sobre los que quedan rezagados y los motivos de ello, los gobiernos pueden elaborar políticas basadas en datos empíricos y supervisar su aplicación (p. 73).

Un desafío importante en esta área de trabajo es que, si bien la recopilación de datos relacionada con la inclusión se debe centrar en los derechos de toda la población de alumnos, es preciso estudiar específicamente los datos procedentes del nivel del sistema



relativos a dichos grupos de alumnos que pudiesen estar en situación de riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow *et al.*, 2016).

Si bien puede haber disponible información estadística sobre áreas como la asistencia del alumnado, su comportamiento y su progreso, los sistemas se están desarrollando cada vez más para realizar un seguimiento del alumnado y proporcionar información sobre el valor añadido que aporta el centro. Aunque se puede recopilar información cualitativa a partir de estudios realizados por las partes interesadas, etc., Ainscow *et al.* sostiene que:

[...] la información estadística por sí misma nos dice muy poco. Lo que arroja más luz es cuando los «allegados» comienzan a examinar y formular preguntas sobre su importancia, aportando sus experiencias y conocimientos amplios en el proceso de interpretación (ibíd., p. 29).

Y lo que es crucial, los datos deben reflejar una amplia perspectiva de la educación e ir más allá de medir los resultados a efectos de comparación, a fin de medir lo que realmente es valioso en la educación inclusiva a nivel de centro, local, regional, nacional e incluso internacional.



Una estrategia para desarrollar los servicios especializados que apoya a todo el alumnado y aumenta la capacidad de los centros escolares ordinarios, resaltando el desarrollo profesional y laboral intersectorial para todo el personal.

En su compromiso con la educación inclusiva, los líderes deben ser claros sobre cómo los conocimientos y los recursos que aportan los servicios especializados pueden contribuir para avanzar a un sistema más inclusivo al tiempo que se garantiza el apoyo de calidad para todo el alumnado de grupos potencialmente vulnerables.

Considerando este dilema, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2016) señala que es útil hacer una distinción entre las necesidades, los derechos y las oportunidades:

Si bien todos los niños tienen necesidades (por ejemplo, una enseñanza adecuada), también tienen derecho a participar plenamente en una institución social común (es decir, un centro escolar ordinario local) que les ofrezca una serie de oportunidades. Con demasiada frecuencia, los padres se ven obligados a elegir entre asegurar que se satisfagan las necesidades de sus hijos (lo que a veces implica ubicarlos en escuelas o unidades especiales) y asegurar que tengan los mismos derechos y oportunidades que los demás niños (lo que, según la Declaración de Salamanca, implica ubicarlos en centros escolares ordinarios) (p. 35).

Subraya que el objetivo debería ser crear un sistema educativo en el que no sea necesario elegir entre estas opciones.



Durante el periodo de transición, los servicios especializados pueden desempeñar un papel fundamental al actuar como centros de recursos para apoyar a los centros escolares ordinarios (UNESCO, 2017a). Estos centros deben apoyar a las escuelas a:

- desarrollar su capacidad para satisfacer las necesidades de un alumnado más diverso;
- desarrollar las competencias de los líderes locales y los directores de centros educativos, así como del profesorado para reforzar la colaboración con otros profesionales a fin de garantizar el apoyo de alta calidad para todo el alumnado.



Una estrategia para desarrollar y apoyar a los directores de centros educativos que trabajan con otros para crear unos valores de centro inclusivos y equitativos mediante sólidos vínculos, altas expectativas, enfoques proactivos y preventivos, la organización flexible y un continuo de apoyo para actuar cuando los alumnos están en situación de riesgo de fracaso escolar y exclusión.

Una dirección eficaz del centro influye positivamente en los logros de los alumnos, la calidad docente, y la motivación del personal (Comisión Europea, 2017b). La Agencia sugiere que los directores de centros educativos:

[...] asumen la responsabilidad de todo el alumnado y valoran su función. Trabajan para garantizar la involucración y la participación plenas del alumnado mediante el establecimiento de una clara dirección, el desarrollo del personal y de otras partes interesadas y el uso de todas las pruebas, experiencias y conocimientos disponibles para crear y mantener de manera colaborativa la comunidad de aprendizaje y apoyar a todos sus miembros para que obtengan los mejores resultados posibles (Agencia Europea, 2019c, p. 10).

Asimismo, destaca la función de los directores de centros educativos a la hora de abordar la desigualdad y el desarrollo de la comunidad en una cultura donde se valora la diversidad.

En su esfuerzo por mejorar el sistema, los directores pueden crear oportunidades para que el personal docente:

- asuma funciones adicionales para aplicar en el aula (por ejemplo, funciones de coordinación o liderazgo; apoyo a colegas, incluidos la mentoría, el desarrollo profesional o la participación en el desarrollo escolar) y trabaje en otros niveles del sistema (por ejemplo, trabajo con proyectos, actividades extracurriculares o cooperación con socios externos);
- participen en el desarrollo del sistema educativo (por ejemplo, evaluación escolar, diálogo sobre políticas o desarrollo de políticas);



- participe en las redes de centros educativos para compartir conocimientos y recursos docentes, difundir la innovación o apoyar el desarrollo escolar (Comisión Europea, 2018).

La Agencia resume las acciones fundamentales necesarias para aumentar los logros del alumnado (Agencia Europea, 2018e):

- **Crear una cultura dirigida a mejorar el rendimiento.** Esto exige que los directores desarrollen valores de centro inclusivos, con relaciones positivas y enfocados al bienestar del alumno. El personal y otras partes interesadas participan en los procesos de investigación y mantenimiento de las altas expectativas para todo el alumnado.
- **Subir los límites de la enseñanza.** Esto requiere que los directores desarrollen de manera colaborativa un auténtico currículo que apoye el acceso de todo el alumnado a oportunidades de aprendizaje significativas a través de la pedagogía inclusiva y el uso de la evaluación, principalmente para el aprendizaje.
- **Desarrollar un sistema de apoyo mutuo.** Esta acción reconoce el importante papel que desempeñan los líderes al permitir el apoyo, tanto para el alumnado como para el profesorado, para que todo el mundo pueda progresar dentro de la comunidad de aprendizaje. Los líderes también reconocen sus propias necesidades de apoyo y deben garantizar que se satisfacen, por ejemplo, a través de las redes de trabajo y el desarrollo profesional colaborativo.
- **Cuidar de todo el alumnado.** Aquí escuchar a los alumnos se considera fundamental. Los líderes animan a los docentes a y otros a que respondan de tal modo que se fomente el desarrollo de una mentalidad de crecimiento para apoyar la consecución de logros.
- **Compartir el liderazgo.** Los líderes que trabajan en distintos niveles del sistema — de centro, local, regional y nacional— hacen que todas las partes interesadas participen en el desarrollo de una visión inclusiva y garantizan el compromiso de los colegas y de la comunidad en torno al centro educativo más en general.
- **Centrar la atención en los asuntos importantes.** Los centros supervisan el progreso, la participación y la involucración del alumnado, y evalúan la política y la práctica. Los líderes garantizan que la información se utiliza para seguir mejorando, colocando al alumnado en el eje central.
- **Lograr más juntos.** Los directores ocupan un lugar central en la colaboración con los colegas y los especialistas en el centro, así como en la cooperación con otros centros, organizaciones y servicios de apoyo y asistencia. Reconocen la importancia que tiene la función de las familias y otros miembros de la comunidad local en el desarrollo escolar en inclusión educativa.



Un marco de orientaciones para desarrollar entornos de aprendizaje y enseñanza donde se escuchan las opiniones del alumnado y se respetan sus derechos mediante enfoques personalizados del aprendizaje y del apoyo.

La Comisión Europea (2017a) establece una aspiración para los entornos de enseñanza y aprendizaje. Sugiere que los Estados miembros deben:

[...] fomentar planteamientos que apoyen a los alumnos en la educación y la formación, también mediante la recogida de opiniones de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje, junto con disposiciones relativas a la integración y la equidad que procuren compensar diferentes situaciones de partida, es decir, disposiciones que vayan más allá de la igualdad de oportunidades, para garantizar la inclusión en la diversidad y el avance hacia la equidad (p. 2).

Cuando los alumnos son escuchados y se les concede un grado de influencia en sus propias vidas, los docentes y el alumnado se convierten en cocreadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumnado, los docentes, los padres y las comunidades trabajan conjuntamente para contribuir al avance hacia los objetivos comunes (OCDE, 2019).

Y lo que es más importante, el aprendizaje personalizado y el apoyo no se pueden conseguir importando un pensamiento y una práctica de la educación especial (por ejemplo, respuestas de grupos individualizados o segregados) a centros escolares ordinarios (UNESCO, 2017a). Es preciso que los centros se alejen de la noción de responder a las dificultades «inherentes» al niño y procurar que los alumnos se adapten al sistema existente. En su lugar, deben centrar su atención en cambiar las estructuras y los procesos educativos.

El aprendizaje personalizado amplía el concepto de lo que está disponible para todos en el aula, aplicando los principios del diseño universal del aprendizaje para tener en cuenta a todo el alumnado, así como el entorno de aprendizaje y enseñanza. En vez de planificar la mayor parte de la clase y, a continuación, diferenciar a algunos alumnos, los docentes deben contar con diversas estrategias para usar la flexibilidad de manera que el alumnado no tenga que afrontar problemas o sienta que fracasa antes de que pueda acceder al apoyo.

Puede que el alumnado con necesidades de apoyo más complejas requiera recursos adicionales y los servicios de especialistas. Sin embargo, la forma más importante de apoyo se puede ofrecer con recursos disponibles en todos los centros, es decir, los alumnos que apoyan a los alumnos, los docentes que apoyan a los docentes, los padres que actúan como socios en la educación de sus hijos, y las comunidades como facilitadores de los centros educativos y de otros centros de aprendizaje (UNESCO Oficina Internacional de Educación, 2016).



OBSERVACIONES FINALES

Un cambio educativo eficaz requiere el reconocimiento de que la aplicación de las políticas es tan importante como el diseño en sí. Se trata de un aspecto clave en las políticas que llegan con éxito a los centros y las aulas (OCDE, 2020).

Por tanto, los principios fundamentales basados en datos empíricos presentados en este informe se centran tanto en el desarrollo de políticas y su aplicación como en su armonización con las prioridades de los países miembros de la Agencia. Es claro que los sistemas educativos varían de un país a otro. Son sistemas dinámicos de varios niveles con una complejidad adicional derivada de las diferencias culturales, sociales, religiosas y de otros tipos de diferencias contextuales (por ejemplo, diferencias en estructuras de gobernanza centralizadas o más descentralizadas). Por tanto, como Loreman, Forlin y Sharma (2014) señalan, no existen «soluciones rápidas» en cuanto a los indicadores que son pertinentes a escala internacional. A más largo plazo, en potencia los países podrían utilizar los principios fundamentales establecidos en el presente documento a la hora de desarrollar estos indicadores. Podrían orientar la recopilación y la interpretación tanto de los datos cuantitativos como de los cualitativos en un marco de garantía de calidad y responsabilidad que sea pertinente en el contexto de cada país.

Si todos los componentes anteriores están presentes, todos los niveles del sistema educativo deben trabajar conjuntamente para llegar a ser más equitativo, efectivo y eficaz al evaluar la diversidad del alumnado y al aumentar los logros de **todo** el alumnado y de las partes interesadas del sistema.



REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012. *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators [Mapeo de la aplicación de la política para la educación inclusiva: Una exploración de los retos y oportunidades para desarrollar los indicadores]*. (S. Ebersold y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/mapping-implementation-policy-inclusive-education-exploration-challenges-and (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2014a. *Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta. Annex 2: Desk Research Report [Educación para todos: Necesidades educativas especiales e inclusión educativa en Malta. Anexo 2: Informe de investigación documental]*. Odense, Dinamarca

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2014b. *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice [Educación inclusiva en Europa: poner en práctica la teoría]*. Conferencia Internacional, 18 de noviembre de 2013. *Reflexiones de los investigadores*. Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/international-conference-reflections-researchers (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2015a. *Posición de la Agencia sobre los sistemas de educación inclusiva*. Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer (Último acceso en julio de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review [Capacitación del profesorado para promover la educación inclusiva: Revisión bibliográfica]*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016a. *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Educación inclusiva en la infancia temprana: Un análisis de 32 ejemplos europeos]*. (P. Bartolo, E. Bjorck-Akesson, C. Giné y M. Kyriazopoulou, eds.). Odense, Dinamarca. www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples (Último acceso en octubre de 2021)



Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016b. *Financing inclusive education: Mapping Country Systems for Inclusive Education [Financiación de la educación inclusiva: Mapeo de los sistemas nacionales para la educación inclusiva]*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016c. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Literature Review [Aumentar los logros de todo el alumnado en la educación inclusiva: Revisión bibliográfica]*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-inclusive-education-literature-review (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017a. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review [Aumentar los logros de todo el alumnado: Un recurso para apoyar la autoevaluación]*. (V.J. Donnelly y A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017b. *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report [Descentralización en los sistemas educativos. Informe del seminario]*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/decentralisation-education-systems-seminar-report (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018a. *Country Policy Review and Analysis: Methodology Report – Revised 2018 [Estudio y análisis de políticas nacionales: Informe de metodología – Revisión de 2018]*.

(S. Symeonidou, V.J. Donnelly, V. Soriano y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/country-policy-review-and-analysis-methodology-report-revised-2018 (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018b. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Marco de análisis para mapear políticas de educación inclusiva]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold y G. Squires, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies (Último acceso en julio de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018c. *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education [Políticas de financiación para sistemas de educación inclusiva: Elementos clave para obtener recursos dirigidos a reducir la disparidad en la educación]*.

(S. Ebersold, E. Óskarsdóttir y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report (Último acceso en octubre de 2021)



Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018d. *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018e. *Key Actions for Raising Achievement: Guidance for teachers and leaders [Acciones clave para mejorar el rendimiento: Guía para los docentes y los directores de centros educativos]*. (V. Donnelly y A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/key-actions-raising-achievement-guidance-teachers-and-leaders (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2019a. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review [Formación docente para la inclusión educativa: Revisión bibliográfica]*. (A. De Vroey, S. Symeonidou y A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-literature-review (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2019b. *Preventing School Failure: A Review of the Literature [Prevención del fracaso escolar: Revisión bibliográfica]*. (G. Squires y A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literature-review (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2019c. *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe [Liderazgo escolar en inclusión educativa: Análisis de las políticas en Europa]*. (E. Óskarsdóttir, V. Donnelly y M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis (Último acceso en octubre de 2021)

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020. *Out-of-School and Out-of-Data? Out-of-School Learners in the European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) – Conceptual Working Paper [¿Alumnado que no acude a un centro educativo y no figura en las estadísticas? Alumnado que no acude a un centro educativo en la Estadística sobre educación inclusiva de la Agencia Europea (EASIE) – Documento de trabajo conceptual]*. (A. Watkins y A. Lenárt, eds.). Odense, Dinamarca.

www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-Out-of-School (Último acceso en octubre de 2021)

Ainscow, M., 2015. *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge [Hacia sistemas escolares que mejoran su propia actuación: Lecciones a partir de un desafío urbano]*. Abingdon, Oxon: Routledge

Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. y Thomson, S., 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities [Los centros primarios responden a la diversidad: Barreras y posibilidades]*. CPRT Research Survey 8. York: Cambridge Primary Review Trust. cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/Ainscow-report-160505.pdf (Último acceso en julio de 2021)



Alves, I. Pinto, P.C. y Pinto., T.J., 2020. «Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges» [Desarrollo de educación inclusiva en Portugal: Pruebas y desafíos], *Prospects*, 49, pp. 281–296

Bešić, E., 2020. «Intersectionality: A pathway towards inclusive education?» [Interseccionalidad: ¿Una vía hacia la educación inclusiva?], *Prospects*, 49, pp. 111–122

Burns, T., 2015. *Governing Complex Education Systems. Trust and Education [Gobernar sistemas educativos complejos. Confianza y educación]*. Presentación principal en la Conferencia sobre el gobierno de sistemas educativos complejos de la OCDE, La Haya, 7 de diciembre de 2015

Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education [Lucha contra la segregación escolar en Europa a través de la educación inclusiva]*. Ponencia. Estrasburgo: Consejo de Europa. rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65 (Último acceso en julio de 2021)

Comisión Europea, 2017a. *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre la inclusión en la diversidad para conseguir una educación de alta calidad para todos*. 2017/C 62/02

Comisión Europea, 2017b. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*. SWD (2017) 165 final

Comisión Europea, 2018. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education [Docentes y directores de centros educativos como organizaciones de aprendizaje. Principios rectores para el desarrollo de políticas en la educación escolar]*. Bruselas: DG Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Escuelas y Multilingüismo

Comisión Europea, 2020. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025*. COM (2020) 625 final

Comisión Europea, 2021. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño*. COM (2021) 142 final

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

Comité de Dirección ODS-Educación 2030 de la UNESCO, 2018. *Statement of support. Accountability and the Right to Education [Declaración de apoyo. La responsabilidad y el derecho a la educación]*. París: UNESCO

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, 2016. *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education [Observación general núm. 4, artículo 24: Derecho a la educación inclusiva]*, 2 de septiembre de 2016. CRPD/C/GC/4/. refworld.org/docid/57c977e34.html (Último acceso en julio de 2021)



Consejo de Derechos Humanos, 2019. *Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva*. Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Consejo de Derechos Humanos en su 40º período de sesiones, Asamblea General de las Naciones Unidas

Consejo de la Unión Europea, 2019. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad*. 2019/C 189/02. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
[eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4) (Último acceso en julio de 2021)

Consejo de la Unión Europea, 2020. *Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro*. 2020/C 193/04. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0609%2802%29&qid=1644585669704 (Último acceso en julio de 2021)

Consejo de la Unión Europea, 2021. *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021–2030)*. 6289/1/21 REV 119, febrero de 2021

Donnelly, V.J., 2016. *Decentralisation – an overview of international trends [Descentralización. Un resumen de las tendencias internacionales]*. Presentación principal en el seminario temático de la Agencia Europea sobre descentralización en los sistemas educativos, Reikiavik, 27 de octubre de 2016

Downes, P., 2014a. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change [Acceso a la educación en Europa: Un marco y una agenda para el cambio de sistema]*. Lifelong Learning Book Series. Dordrecht: Springer Verlag

Downes, P., 2014b. *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention [Hacia un enfoque diferenciado, holístico y sistémico de la participación de los padres en Europa para prevenir el abandono escolar temprano]*. París: Comisión Europea, Urbact, Prevent

Downes, P., 2015. *Quality labels and structural indicators for social inclusion in schools – including relational systems for parental involvement and one-stop shop community centres [Etiquetas de calidad e indicadores estructurales de inclusión social en los centros educativos, incluidos los sistemas relacionales para la participación de los padres y los centros comunitarios de ventanilla única]*. Presentación invitada en el Grupo de política educativa de la Comisión Europea, Rue Joseph II, Bruselas, 4–5 de junio de 2015

Ebersold, S. y Meijer, C., 2016. «Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends» [Financiación de la educación inclusiva: Desafíos, problemas y tendencias en política], en A. Watkins y C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap [Aplicación de la educación inclusiva: Problemas a la hora de superar la brecha entre políticas y práctica]*. *International Perspectives on Inclusive Education*, Volumen 8. Bingley: Emerald



Ebersold, S., Watkins, A., Óskarsdóttir, E. y Meijer, C., 2019. «Financing inclusive education to reduce disparity in education: trends, issues and drivers» [Financiación de la educación inclusiva para reducir la disparidad en educación: Tendencias, problemas e impulsores], en M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas y A.J. Artiles (eds.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education [El Manual de SAGE sobre inclusión y diversidad en la educación]*. Londres: Sage

Loireman, T., Forlin, C. y Sharma, U., 2014. «Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature» [Medición de indicadores de educación inclusiva: Una revisión sistemática de la bibliografía], en C. Forlin y T. Loireman (eds.), *Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. Vol. 3. Bingley: Emerald

Magnússon, G., Göransson, K. y Lindqvist, G., 2019. «Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden» [Contextualización de la educación inclusiva en la política educativa: El caso de Suecia], *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5 (2), pp. 67–77

Moriña, A., 2017. «Inclusive education in higher education: challenges and opportunities» [Educación inclusiva en la educación superior: Desafíos y oportunidades], *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), pp. 3–17

Naciones Unidas, 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989*

Naciones Unidas, 2006. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

Norwich, B., 2019. «From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities» [Del informe Warnock (1978) a la Comisión de Educación: Un enfoque contemporáneo nuevo de la formulación de políticas de educación para el alumnado con necesidades educativas especiales/discapacidad], *Frontiers in Education*, 4. doi.org/10.3389/feduc.2019.00072 (Último acceso en julio de 2021)

OCDE, 2010. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes [El alto coste del bajo rendimiento educativo: El impacto a largo plazo de mejorar los resultados de PISA]*. París: Publicación de la OCDE

OCDE, 2015. *Universal basic skills: What countries stand to gain [Habilidades básicas universales: Beneficios que los países desean obtener]*. París: Publicación de la OCDE

OCDE, 2016. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed [Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito]*. PISA. París: Publicación de la OCDE

OCDE, 2019. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework. Student Agency for 2030 [Futuro de la educación y las habilidades para 2030: Marco de aprendizaje conceptual. Agencia de estudiantes para 2030]*. oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (Último acceso en julio de 2021)



OCDE, 2020. *Education Policy Perspectives no. 9. An implementation framework for effective change in schools* [Education Policy Perspectives n.º 9. Un marco de aplicación para un cambio efectivo en los centros educativos]. París: Publicación de la OCDE

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Llegar a todo el alumnado: Un paquete de recursos para apoyar la educación inclusiva]. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279 (Último acceso en julio de 2021)

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2019. *Inclusive Curriculum* [Currículo inclusivo]. Ginebra: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum (Último acceso en julio de 2021)

Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, Comisión Europea, 2017. *Pilar europeo de derechos sociales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

UNESCO, 2015. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (Último acceso en julio de 2021)

UNESCO, 2017a. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO

UNESCO, 2017b. *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*, guía París: UNESCO

UNESCO, 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO

Unión Europea, 2012. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea 2012/C 326/02

Viennet, R. y Pont, B., 2017. *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* [Aplicación de las políticas de educación: Revisión bibliográfica y propuesta de marco]. Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, n.º 162. París: Publicación de la OCDE

Ydo, Y., 2020. «Inclusive education: Global priority, collective responsibility» [Educación inclusiva: Prioridad mundial, responsabilidad colectiva], *Prospects*, 49, pp. 97–101. doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y (Último acceso en julio de 2021)

Secretaría:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel.: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

ES

www.european-agency.org/activities/KeyPrinciples

