



Gómez-Chao, Xurxo. (2017). A temporalidade da paisaxe I. (Detalle). Madrid: Galería BAT.

## **Xurxo Gómez-Chao**

### ***A temporalidade da paisaxe I***

2017. Fotografía, 100 x 100 cm. Galería BAT

#### **A Coruña 1960**

Xurxo Gómez-Chao es licenciado en Bellas Artes por la facultad de San Carlos. Durante sus años en la carrera su obra evolucionó desde unos inicios figurativo-coloristas hasta un expresionismo simbólico de densos empastes matéricos. Es en ese tiempo cuando colabora y participa de experiencias como GRUPORZÁN, iniciativas como NOVÍSSIMOS o publicaciones de expresión plástica y literaria como LUZES DE GALICIA o LA NAVAL. La obra de Xurxo Gómez-Chao se puede definir como multidisciplinar, en la que pintura, fotografía, escultura, vídeo y *performance* conviven para generar una obra nueva e independiente. Ha realizado gran variedad de exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional.

< <https://www.galeriabat.com/es> >



## IDENTIFICANDO BUENAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### IDENTIFYING GOOD POLICIES AND PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION

**Álvaro Ferrer Blanco**  
**Save the Children**

#### Resumen

La inclusión es un proceso constante de innovación y mejora en las políticas, prácticas y culturas educativas. *Save the Children* contribuye a esa transformación inclusiva generando conocimiento a través de la identificación de buenas prácticas que puedan ser replicadas y adaptadas por docentes, centros educativos y administraciones para asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos. La «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» (2013) y el informe «Mézclate conmigo» (2018) son dos ejemplos, dirigidos al nivel de centro educativo y aula y al de las políticas públicas respectivamente, de este intento por impulsar cambios sistémicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva de niños y niñas.

**Palabras clave:** inclusión, educación inclusiva, buenas prácticas, evidencias, política educativa, infancia, derecho a la educación, segregación.

#### Abstract

*Inclusion is a process of innovation and improvement in educational policies, practices and cultures. SAVE THE CHILDREN contributes to that inclusive transformation by generating knowledge, identifying «good practices» to be replicated and adapted by teachers, schools and governments in order to guarantee everyone's presence, participation and learning. The «Guide of Good Practices on Inclusive Education» (2013) and the report «All join in» (2018) are two examples, aimed at the school and classroom level and the policy level respectively, and with the attempt to trigger systemic changes to fulfil children's right to inclusive education.*

**Keywords:** inclusion, inclusive education, good practices, evidence, education policy, childhood, right to education, segregation.



## I. Introducción

### I.1. Derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad

Save the Children trabaja desde hace 100 años para que se reconozcan y hagan efectivos los derechos de la infancia. Busca generar cambios reales y duraderos en las vidas de niños y niñas. El derecho a la educación tiene un papel central en la misión de la organización, y así lo demuestra su trabajo en España y en los 120 países donde está ubicada.

Como consagra la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y ha interpretado el Comité de Derechos del Niño, actualmente la inclusión es más que un principio, es un derecho que forma parte integral de la definición del derecho a la educación de niños y niñas con el que los poderes públicos están comprometidos. Hoy en día no se supone suficiente el acceso a un puesto escolar para que el disfrute de este derecho se considere efectivo, sino que se requiere que la educación sea equitativa, inclusiva y de calidad, de forma que proporcione aprendizajes significativos y las competencias necesarias para una vida digna a todos y todas y genere cohesión social. La formulación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –parte de la hoja de ruta común para el planeta hasta 2030– es probablemente el mejor reflejo de ese cambio de paradigma.

### I.2. Políticas, prácticas y culturas inclusivas

Existe consenso sobre la idea de que hay tres variables interdependientes que conforman la noción de educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje para todas y todos. La presencia hace referencia «al lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a clase»; la participación «se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela»; y el aprendizaje supone lograr «un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, [...] alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible» (ECHEITA, 2008).

Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) desarrollan un modelo de análisis que distingue tres ámbitos o niveles (ver figura 1) donde opera la exclusión educativa: el aula, el centro educativo, y la política (a la que para evitar confusiones ter-

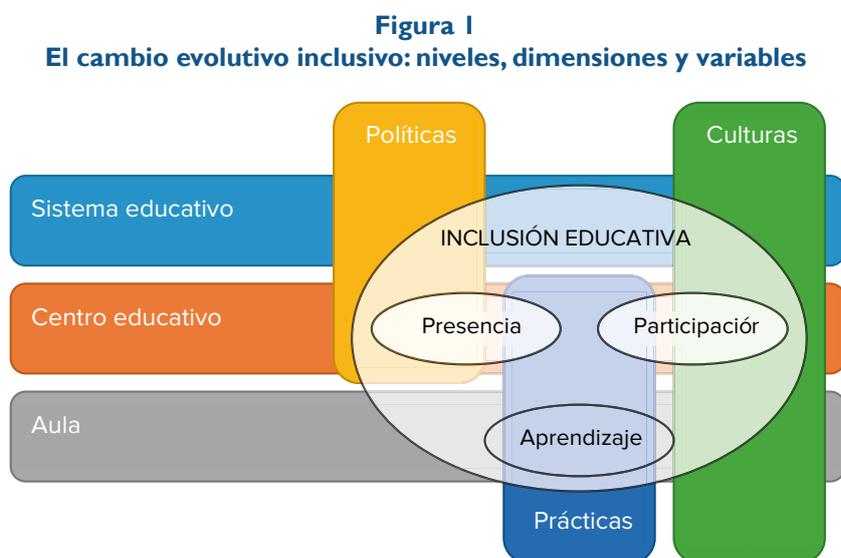
minológicas nos referiremos en estas páginas como sistema educativo).

Estos tres niveles se entrecruzan a su vez con las tres dimensiones fundamentales de la transformación hacia una orientación inclusiva, que Booth y Ainscow (2015) en su conocido *Index for Inclusion* aplican al nivel de la escuela: políticas, prácticas y culturas. Estos autores las definen del siguiente modo:

- «Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo;
- Las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende;
- Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa» (BOOTH Y AINSCOW, 2015).

No obstante, podemos entender las políticas en un sentido más amplio, que supera al centro educativo, incorporando a la definición lo que Echeita y Ainscow (2011) en su «marco de referencia para sistemas educativos más inclusivos» llaman políticas (documentos de política nacional, liderazgos, aspiraciones políticas) y estructuras y sistemas educativos (apoyo adicional, coordinación entre instituciones y servicios, distribución de recursos económicos y humanos, oferta educativa, recogida y uso de información y estadísticas).

Obviamente las tres dimensiones no tienen la misma relevancia en todos los niveles: mientras que las políticas son la dimensión principal a nivel de sistema educativo e incluyen los planes y normas de los centros en tanto que instituciones, las prácticas educativas –la didáctica a fin de cuentas– se desarrollan en el centro y, sobre todo, en el aula. Como insistiremos después, y aun a riesgo de «estirar» el concepto, la



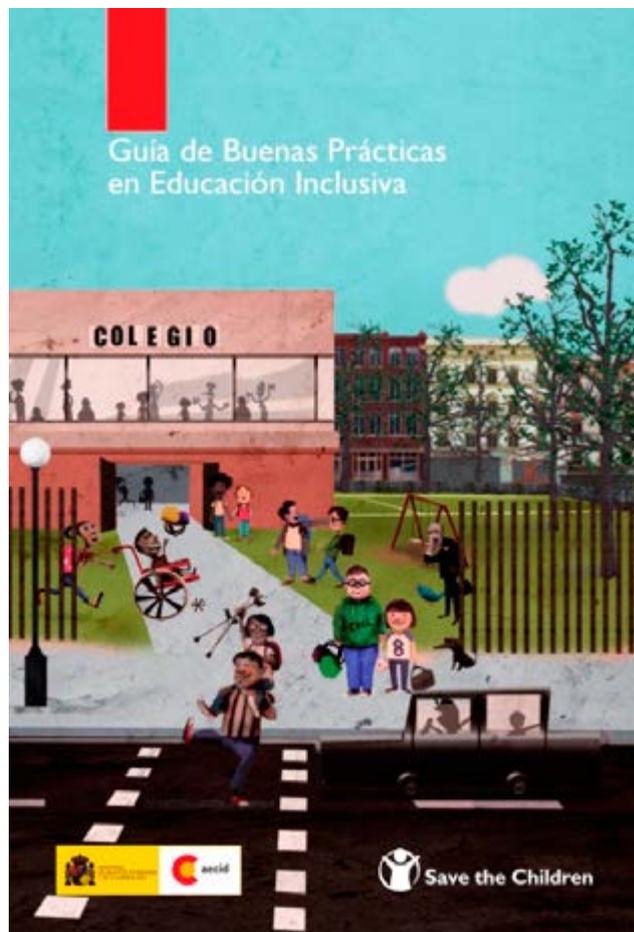
Fuente: Elaboración propia a partir de Echeita y Ainscow (2011) y Booth y Ainscow (2015).

transformación de la cultura es a nuestro entender algo transversal a todos los niveles, también a nivel de sistema.

*Save the Children* asume el «planteamiento sistémico de la inclusión educativa» de la Declaración de Salamanca de 1994, que significa actuar sobre todos los componentes del sistema educativo. Queremos actuar sobre las políticas, las prácticas y las culturas para que la educación inclusiva beneficie a todos.

### **1.3. Buenas Prácticas: aportar conocimiento al proceso dilemático de la inclusión**

Echeita y Ainscow (2011) describen dos rasgos clave de la inclusión educativa que resulta conveniente tener presentes. Por una parte, su carácter de proceso. Como afirma el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, «la educación inclusiva debe entenderse como el resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos» (Naciones Unidas, 2016).



Fuente: Save the Children.

Por otra parte esta condición «dilemática», cargada de incertidumbres, disputas y contradicciones (Echeita, 2008). Y esta lógica de proceso de reflexión y toma de decisiones se repite, de forma a menudo conflictiva, tanto a nivel de centro educativo como en las políticas públicas del sistema.

En ese contexto de constante innovación y mejora hacia la inclusión, parece lógico y deseable vincular conocimiento y acción, como plantea la UNESCO en su programa MOST (*Management of Social Transformation Programme*, Programa científico para las Ciencias Sociales) usando la investigación y las experiencias previas existentes para mejorar las políticas e intervenciones públicas, en este caso educativas. La propia UNESCO (2007) reconoce el papel que juegan las ONG en la «coproducción» de ese conocimiento para la mejora de la acción pública, unido a su valioso aporte en términos de canal de movilización y participación de la ciudadanía afectada. Desde esta lógica trabajamos en *Save the Children*, buscando aportar conocimiento y evidencias para generar cambios sistémicos a ese doble nivel de sistema educativo y de escuela y aula.

En el uso de la evidencia para el diseño de políticas y programas hay tres aspectos relevantes: la evidencia de estudios de investigación, la experiencia y conocimiento experto de quienes desarrollan intervenciones, y la evidencia del contexto en que se desarrollan los programas y políticas y sus beneficiarios (*Center for Disease Control*, 2013, citado por Kilburn y Mattox, 2016). La identificación de buenas prácticas —de aquellas experiencias que funcionan y que han obtenido los resultados esperados (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012)— es en este sentido una estrategia útil que combina las tres dimensiones. Por tanto, es necesario dejar clara la doble acepción que manejamos en este texto: por una lado la práctica educativa y por otro la buena práctica como experiencia exitosa.

En la medida en que, desde la óptica de la inclusión, la identificación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje son procesos complejos que ocurren en un contexto concreto —un centro educativo, un municipio, una comunidad autónoma—, estas experiencias pueden servir no necesariamente para ser replicadas con exactitud pero sí para orientar el «aterriaje» práctico de los grandes principios enunciados.

En este artículo compartimos dos iniciativas que, desde el enfoque de las buenas prácticas, cada una actuando en un nivel y poniendo el énfasis en alguna de las variables de la ecuación de la inclusión, *Save the Children* ha desarrollado para impulsar de manera

integral el cambio hacia una educación inclusiva. La primera de ellas propone políticas y prácticas para promover la participación y el aprendizaje desde el nivel de centro educativo y aula. La segunda plantea políticas replicables desde las administraciones educativas para la presencia.

## 2. Participación y aprendizaje de todas y todos en el centro educativo: «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» (2013)

La «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva» fue parte del proyecto internacional «Promoción de la atención integral de los niños y las niñas de 5 a 12 años en el ámbito educativo y comunitario», fruto de un convenio que *Save the Children* suscribió con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Educación de Cuba para mejorar la calidad e inclusión de los sistemas educativos de Cuba y España.

Actuar desde el nivel de la escuela es coherente con el papel que la investigación otorga hoy al centro educativo en la mejora como unidad básica del cambio y de la innovación: «pensar la escuela como tarea colectiva es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr» (BOLÍVAR, 2008).

### 2.1. Concepto de Buena Práctica

Existen distintas definiciones de buena práctica, que giran en torno a los tres aspectos de la evidencia de los que hablábamos antes. En la guía se entiende como tal a «las formas óptimas de ejecutar un proceso (en nuestro caso, la inclusión educativa), que pueden servir de modelo para otras organizaciones» (*Save the Children*, 2013).

A nivel operativo, para la selección de las experiencias recogidas se han definido una serie de criterios reflejados en la tabla I que adaptan los trabajos previos de otras organizaciones a la educación inclusiva.

**Tabla I**  
**Criterios para la selección de buenas prácticas en educación inclusiva**

Criterios referidos a los beneficiarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Generar un impacto positivo y medible en los beneficiarios: que los alumnos hayan aumentado su aprendizaje y participación en el sistema educativo, así como sus niveles de logro.</li> <li>— Luchar eficazmente contra la discriminación de cualquier signo y la exclusión educativa.</li> <li>— Promover la autonomía, habilidades y capacidades de las personas implicadas, así como su bienestar.</li> <li>— Representar un impacto social positivo desde la perspectiva de género.</li> </ul>
Criterios referidos a la comunidad educativa y sociedad en general
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Contar con una amplia base de participación, especialmente de los beneficiarios, en el proceso de inclusión.</li> <li>— Fortalecer la comunidad (crear vínculos entre sus miembros, trabajo en red de los docentes, etc.).</li> <li>— Favorecer la participación de voluntarios.</li> <li>— Tener impacto positivo en la sensibilización de la sociedad y los medios de comunicación.</li> </ul>
Criterios metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dar lugar al cuestionamiento de enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión social y las salidas posibles.</li> <li>— Demostrar un sentido de creatividad en su enfoque de un problema, así como un empleo eficaz de los recursos.</li> <li>— Plantear un enfoque multidimensional y/o interdisciplinar.</li> <li>— Ser innovadoras.</li> <li>— Ser sostenibles desde el punto de vista económico y temporal.</li> <li>— Poder ser replicada en otros centros educativos.</li> <li>— Hacer primar los objetivos cualitativos sobre los cuantitativos.</li> <li>— Evaluar el impacto de su intervención sobre los beneficiarios a largo plazo.</li> </ul>

Fuente: *Save the Children* (Solla, C.), 2013. «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva».

**Tabla 2**  
**Categorización de buenas prácticas de educación inclusiva**

Entornos, herramientas y programas accesibles para todos y todas	Cooperación y altas expectativas	Agrupaciones para el aprendizaje dialógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Entornos sin barreras.</li> <li>— Herramientas para la vida (flexibilidad curricular y didáctica).</li> <li>— Acceso a programas educativos en horario extraescolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Profesorado que trabaja en equipo y tiene altas expectativas.</li> <li>— Resolución de conflictos cooperativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Grupos heterogéneos: entre iguales.</li> <li>— Grupos heterogéneos: distintos niveles.</li> <li>— Participación del resto de la comunidad educativa.</li> </ul>

Fuente: *Save the Children* (Solla, C.), 2013. «Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva».

## 2.2. Clasificación de las Buenas Prácticas

La guía recoge un conjunto de 28 buenas prácticas que han sido clasificadas conforme al principal tipo de intervención que incluyen, aunque muchas abarcan más de uno. Como se puede ver en la tabla 2, se trata de experiencias de aplicación práctica de metodologías que la investigación educativa respalda. Por ejemplo, la eficacia tanto del trabajo con grupos heterogéneos como de la participación de la comunidad educativa, que fueron extensamente analizadas en el proyecto europeo INCLUD-ED (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2011).

Aunque se trata de un recorrido no exhaustivo, la guía sí logra abordar buena parte de las dimensiones e indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y AINSKOW, 2015): colaboración entre centro y familias, altas expectativas para todos, un currículo para todos, integración de nuevos estudiantes, accesibilidad física, grupos equitativos, participación activa de estudiantes en su aprendizaje, colaboración entre el equipo docente, actividades fuera del horario lectivo abiertas a todos, disciplina basada en el respeto y orientada al aprendizaje...

A continuación repasaremos de manera sucinta propuestas organizativas y didácticas que favorecen la inclusión a través de algunos ejemplos de experiencias recogidas en la guía.

### 2.3. Accesibilidad de entornos, herramientas y programas

Un requisito esencial de una escuela inclusiva es que los centros educativos, el entorno del aula y las herramientas didácticas cumplan con el principio de accesibilidad universal y eliminar barreras para que el alumnado con discapacidad pueda participar plenamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de esto es la experiencia de inclusión del alumnado sordo en el IES Pedro Duque de Leganés

(Madrid), que coordina las actuaciones de atención a la diversidad –adaptaciones de comunicación, apoyos, entre otras– en un proyecto educativo inclusivo.

Hacer accesible el centro también pasa por desarrollar un currículo flexible que tenga en cuenta las necesidades e intereses de todo el alumnado. Esto es lo que hace el Colegio BrotMadrid al globalizar los contenidos y trabajarlos a través de centros de interés. Otra experiencia consolidada de trabajo global de las competencias es el Sistema Amara Berri del CEIP Bermeo-San Frantzisko Herri Ikastetxea de Bermeo (Bizkaia).

El momento de llegada al centro es especialmente sensible cuando se trata de alumnado procedente de otros países, y más aún cuando hay dificultades lingüísticas. La implicación activa del alumnado es central en el Plan de Acogida del CEIP Nuestra Señora del Remolino de El Molar (Madrid) y en el proyecto «Parejas lingüísticas» del Institut Angeleta Ferrer i Sensat de Sant Cugat del Vallès (Barcelona).

Hacer accesibles actividades extraescolares que amplíen el tiempo de aprendizaje es muy importante para el éxito de niños y niñas de familias desfavorecidas. La actividad «El Museo llega a Las Norias» del CEIP Mirasierra de Las Norias (Almería) muestra la necesidad de colaborar para ello con los recursos y actores de la localidad.

### 2.4. Cooperación y altas expectativas

La inclusión requiere de un equipo docente que coopera estrechamente desde las distintas especialidades, que tiene el convencimiento y la expectativa de que el alumnado alcance el máximo nivel de aprendizaje posible y lo transmite a las familias. Ese es el caso, por ejemplo, de la atención integral que ofrece el Centro Concertado Tres Olivos de Madrid, que escolariza a un número significativo de niños y niñas con discapacidad auditiva.

Por su parte, experiencias como la de familiares mediadores escolares del CEIP Sierra Arana de Iznalloz (Granada) muestran la eficacia de la cooperación activa con las familias en la resolución de conflictos, favoreciendo su implicación en la vida escolar. Lo mismo ocurre cuando se da un rol activo al alumnado, como con el proyecto de «Alumnos-Ayudantes» y «Tutores-Ayudantes» para la mejora de la convivencia en el IES Rosa Chacel de Colmenar Viejo (Madrid).

### 2.5. Agrupamiento para el aprendizaje dialógico

La organización de desdobles con alumnado que presenta distinto rendimiento es más efectiva para la evolución de todos que la separación en grupos homogéneos. Esa es la base de los «grupos interactivos» que se desarrollan en las áreas de matemáticas y lengua en el CEIP Jaime Vera de Torrejón de Ardoz (Madrid), donde el alumnado practica lo que aprende, y se cuenta con la participación de voluntarios del entorno.

Otra aproximación eficaz al aprendizaje dialógico es la participación del resto de la comunidad educativa, especialmente en el caso del alumnado más vulnerable. Un ejemplo, con una dilatada experiencia de éxito en esta práctica, son las Comunidades de Aprendizaje, de las que se muestran en la guía los ejemplos del CEIP Andalucía de Huelva y el CPI Sansomendi IPI de Vitoria-Gasteiz. Entre sus actividades están las tertulias dialógicas con familiares voluntarios y distintas comisiones, espacios y procesos de implicación de la comunidad escolar.

## 3. Políticas para la presencia de todas y todos: «Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva» (2018)

La presencia, es decir, que todos los niños y niñas aprendan físicamente juntos porque los centros educativos están abiertos a la diversidad del alumnado, constituye una variable fundamental de la inclusión. Además facilita que las responsabilidades estén más repartidas entre el centro educativo y las políticas autonómicas y estatales. Entender al centro como unidad de cambio no significa, desde un prisma de cambio sistémico, renunciar al papel primordial que juegan las políticas a nivel de sistema educativo para avanzar en la inclusión.

Como resultado de una interpretación de la inclusión educativa centrada exclusivamente en las necesidades educativas especiales, este aspecto ha recibido mucha atención en el caso del alumnado con disca-



Fuente: Save the Children.

pacidad. Pero la educación inclusiva hace referencia al conjunto de la diversidad del alumnado y hay otros factores y grupos en riesgo de exclusión educativa; por ejemplo, la circunstancia de nacer en una familia de bajo nivel socioeconómico se traduce en barreras para la participación y el éxito educativo, pero también para su presencia en las aulas con el resto de estudiantes.

Este aspecto es relevante desde el punto de vista de la equidad y la eficiencia del sistema educativo. La evidencia de la investigación muestra cada vez con mayor claridad el llamado «efecto pares», es decir, que la mezcla en las aulas de alumnado de diferente origen social beneficia a los más desfavorecidos sin perjudicar el rendimiento del conjunto (CAUSA y CHAPUIS, 2009; BENITO, ALEGRE y GONZÁLEZ-BALLETBÒ, 2014).

Con el objetivo de prestar atención a esta problemática poco visible hasta ahora, en *Save the Children* elaboramos el informe «Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva». En la primera parte de este documento, se analiza el fenómeno de la segregación del alumnado socioeconómicamente desfavorecido entre centros, las características de los centros donde se concentra y sus consecuencias para la participación y el éxito educativo. Sabemos así que la concentración del alumnado

desfavorecido en ciertos centros educativos se ha agravado en España en los últimos años, y que esta situación reduce su probabilidad de promocionar y de cursar estudios superiores.

A partir de esta reflexión, siguiendo una lógica similar al proyecto anterior, desde una perspectiva de políticas basadas en la evidencia, se analiza el abanico de políticas educativas que intervienen sobre la distribución del alumnado en las escuelas y se realizan recomendaciones de cuáles son efectivas y apropiadas para mejorar la inclusión sobre la base de la investigación y de las experiencias disponibles en España y a nivel internacional.

### **3.1. Política de oferta o planificación**

Las políticas de oferta son aquellas que tienen que ver con el diseño del mapa escolar, con la definición de qué centros educativos y plazas están disponibles, dónde se ubican y qué características tienen. El asegurar que los proyectos educativos de los centros de una misma zona son comparables en calidad con una oferta académica y de servicios similar (comedor, bilingüismo, jornada escolar...) es positivo para evitar dinámicas de huida de algunas familias y segregación. Como lo es también el diseño proactivo de una adscripción entre colegios de primaria e institutos de distinta composición social y una política de apertura y cierre de líneas y centros que tenga en cuenta no solo la demanda sino criterios de inclusión.

### **3.2. Políticas de demanda o admisión**

Las políticas de demanda son aquellas que determinan el proceso de elección de las familias y la asignación de centro educativo. El establecimiento de cuotas mínimas y máximas de alumnado desfavorecido que tengan que escolarizar todos los centros, la creación de oficinas de matriculación que gestionen la inscripción y proporcionen información y acompañamiento a las familias, o el diseño de zonas de escolarización de tamaño medio que abarquen población diversa, son políticas que se han mostrado efectivas para asegurar una escolarización equilibrada.

### **3.3. Políticas de recursos o de compensación y atracción**

Las políticas de recursos son las que determinan con qué medios los centros educativos atienden las necesidades de su alumnado para compensar las desigualdades de partida y atraer a las familias. Entre las políticas que son efectivas está la asignación de recursos a los centros por índices o fórmulas que tengan en cuenta las necesidades de su alumnado (en lugar de modelos de reparto igualitario), mejorar la detección

del alumnado socioeconómicamente desfavorecido mediante la coordinación con servicios sociales y su incorporación legal como una categoría de ACNEAE (Alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo), y promover proyectos educativos innovadores en centros con concentración.

## **4. El reto de una cultura y unos valores educativos inclusivos**

La tercera dimensión de la transformación inclusiva es probablemente la más relevante. La cultura escolar está constituida por «las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos que comparten las personas miembros de la comunidad escolar» (STOLP, 1994, citado en ELÍAS, 2015). Estas concepciones, valores y actitudes orientan el rumbo hacia el que se dirigen las acciones de esas comunidades, lo que se puede aplicar a los dos niveles de análisis que hemos abordado: la comunidad escolar y lo que podemos llamar las comunidades educativas tanto las autonómicas como la estatal. La teoría de las redes de políticas públicas es aplicable al ámbito educativo: una estructura de actores públicos y privados que mantienen vínculos más o menos estables de cooperación en la formulación, decisión y ejecución de políticas en un sector determinado (PORRAS, 2001). Y esa red comparte también una cultura en tanto que comunidad.

Para Booth y Ainscow la inclusión es «el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción [...] superar la exclusión y promover la participación» (BOOTH y AINSCOW, 2015). Por eso suscribimos la idea de Echeita y Ainscow (2011) de que nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica».

Necesitamos asumir a todos los niveles, y con convicción, que es deseable y posible —no solo un principio o ideal—, regirnos por criterios éticos y legales de que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales, aprendan juntos y puedan optar a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

La sensibilización de los actores educativos y del conjunto de la sociedad es clave en este momento para hacer efectiva la educación inclusiva en nuestro país. Y ese es el reto de trabajo de *Save the Children* en el futuro próximo para completar esa aproximación verdaderamente sistémica que queremos: contribuir a cambiar culturas, políticas y prácticas educativas.

## Referencias Bibliográficas

AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

BENITO, R., ALEGRE, M.A. y GONZÁLEZ-BALLETBÒ, I. (2014). «School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems». *Comparative Education Review*, 58 (1), pp. 104-134.

BOLÍVAR, A. (2008). «Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje». *Ponencia en el XIII Congreso de UECOFE*, Gijón 22-24 octubre 2008.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: OEI y FUHEM.

CAUSA, O. y CHAPUIS, C. (2009). «Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies». *OECD Economics Department Working Papers*, 708, OECD Publishing.

ECHETA, G. (2008). «Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto» *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 9-18.

ECHETA, G. y AINSCOW, M. (2011). «La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente» *Tejuelo*, (12), pp. 26-46.

ELÍAS, M. E. (2015). «La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo». *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), pp. 285-301.

KILBURN, M. R. y MATTOX, T. (2016). *Using Evidence to Strengthen Policies for Investing in Children*. Santa Mónica: RAND.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.

NACIONES UNIDAS (2016). «Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva» *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

PORRAS, J. I. (2001). «Policy Network o red de políticas públicas: Una introducción a su metodología de investigación». *Estudios Sociológicos*, XIX (57), pp. 721-745.

SAVE THE CHILDREN (Martínez, L. y Ferrer, A.) (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Madrid: Save the Children.

SAVE THE CHILDREN (Solla, C.) (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

TARABINI, A. (DIR.), JACOVKIS, J. y MONTES, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.

UNESCO (2007). «Desarrollo social: de la investigación a la política y a la acción. Programa MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales)». *Documento de base provisional*. París: UNESCO.

### El autor

#### Álvaro Ferrer Blanco

Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad de Murcia. Estudios de posgrado en Relaciones Internacionales e Investigación Social. Ha trabajado en políticas educativas en distintas organizaciones, tanto desde la investigación como la incidencia política. Ha sido miembro del Consejo Escolar de la Región de Murcia y del Consejo Escolar del Estado y Presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE.

Actualmente es el especialista en equidad educativa del Departamento de Políticas de Infancia de Save the Children España. Es coautor –junto a Lucía Martínez– del informe «Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva» y autor del informe «Becas para que nadie se quede atrás», ambos publicados en 2018.

#### La ONG - Save the Children

ONG fundada en 1919 y presente en 120 países del mundo. Trabaja para que cada niña y cada niño pueda ejercer su derecho a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación, priorizando a los más vulnerables. En España desarrolla programas de atención socioeducativa con más de 8.000 niños y niñas en situación de exclusión social y realiza sensibilización e investigación para la mejora de las políticas públicas de infancia.