# COMBATIR LAS DISPARIDADES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PORTUGAL, ITALIA Y ESPAÑA

**TSI2022-EUROCH-IBA (101100120)**

## Resumen ejecutivo del Documento 2.3

## Study of country practices on inclusive education in other European countries: Nordic learning examples from Finland, Norway and Sweden (Estudio de las prácticas sobre educación inclusiva en otros países europeos: lecciones aprendidas de Finlandia, Noruega y Suecia)

**Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa**

El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

# CONTENIDO


Propósito y objetivos ..... 3

El contexto y el sistema educativo de los países nórdicos ..... 3

Temas clave ..... 4

Áreas temáticas y lecciones aprendidas ..... 5

1. *Desarrollo de la gobernanza y planes de financiación ..... 5*
2. *Mejora de la educación y la formación de los docentes ..... 6*
3. *Organización y utilización de funciones especializadas y de apoyo ..... 7*
4. *Mejora de las competencias inclusivas a nivel escolar y en las aulas ..... 8*
5. *Mejora de la participación de la familia ..... 9*

Transferibilidad ..... 10

Reflexiones finales ..... 12



El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

## Propósito y objetivos

El propósito de este resumen ejecutivo es comprender los sistemas educativos nórdicos, cómo están estructurados y el trabajo de desarrollo que ha tenido lugar en la educación inclusiva, como se muestra en el Documento 2.3 "Study of country practices on inclusive education in other European countries: Nordic learning examples from Finland, Norway and Sweden" (Estudio de las prácticas sobre educación inclusiva en otros países europeos: lecciones aprendidas de Finlandia, Noruega y Suecia). Los autores (los expertos en las políticas de los países nórdicos) se centran aquí en el desarrollo de los sistemas educativos de Finlandia, Noruega y Suecia, sus similitudes y diferencias. El informe ha sido elaborado de manera conjunta por tres expertos en las políticas de Finlandia, Noruega y Suecia.

En este resumen se recoge información que se puede encontrar en cada informe. Para ampliar los conceptos se puede consultar el informe completo. El informe ofrece una visión integral de las experiencias y una comprensión general de los desafíos a los que se enfrentan Finlandia, Noruega y Suecia, además de identificar las dificultades comunes entre los tres sistemas y las estrategias implementadas para abordarlas.

El segundo propósito, en línea con las temáticas y prioridades de Italia, Portugal y España, es presentar ejemplos significativos de estrategias para promover escuelas más inclusivas empleadas en Finlandia, Noruega y Suecia, fomentando así un diálogo sobre la viabilidad de adaptar estas experiencias a otros contextos.

## El contexto y el sistema educativo de los países nórdicos

Los países nórdicos (Finlandia, Noruega y Suecia) son muy parecidos en cuanto a historia cultural, enfoques colaborativos y formas de abordar el tema de la educación. A continuación se resumen las principales similitudes:

- Sistemas descentralizados dirigidos centralmente mediante regulaciones, información y apoyo.
- La autonomía local se traduce en flexibilidad a la hora de organizar la educación.
- Enfoque de abajo hacia arriba: amplia participación de las diferentes partes interesadas en los procesos estratégicos.
- Las estrategias están diseñadas principalmente como respuesta a las dificultades a las que se enfrentan los profesores y otros profesionales. Esto facilita su implementación, ya que fomenta una mayor motivación y compromiso por parte de los involucrados.
- Enfoque basado en la evidencia sobre la política educativa.
- Las agencias nacionales ofrecen apoyo a las escuelas y a los profesores para la implementación.

Junto con las similitudes en la estructura y los enfoques, comparten también desafíos similares:

- Indicios de una pérdida o falta de confianza en varios niveles: liderazgo, profesores, estudiantes.
- El término "inclusión" no se suele usar a menudo a nivel político.
- Ausencia de condiciones y procesos que permitan a los profesionales alcanzar un aprendizaje profundo en las escuelas.
- Predominio de "estudios de un solo nivel" y la necesidad de enfoques multinivel para comprender y abordar mejor las complejidades sistémicas. Ausencia de una visión clara del liderazgo y de la comprensión del papel que cumple la escuela dentro de la sociedad.
- En general, los alumnos no avanzan lo suficiente, en parte debido a la falta de capacidad del sistema para supervisar adecuadamente su progreso. Es necesario pasar de medidas no adaptativas a medidas adaptativas de aprendizaje.
- Parece que todos los países se encuentran en diversas etapas de reforma del sistema.

Desde 2015 ha existido una cooperación formal entre los países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia y Finlandia) sobre inclusión, que se remonta al proyecto RA4AL (Lograr el éxito de todo el alumnado) en nombre de la Agencia. Consulte el micrositio What is Inside the Black Box? (¿Qué hay dentro de la caja negra?) para ver el material completo resultante de la colaboración, texto y vídeos.

## Temas clave

El informe ofrece una visión global de la estructura de los sistemas educativos de cada uno de los tres países nórdicos y su progreso hacia la educación inclusiva, centrándose sobre todo en aclarar las "incertidumbres" y los "factores propiciadores". Estas incertidumbres y factores propiciadores se alinearon luego con las prioridades de Italia, Portugal y España y, de ahí, surgieron los siguientes temas principales.

Las experiencias y lecciones aprendidas de los países nórdicos se engloban en cinco temas:

1. Desarrollo de la gobernanza y planes de financiación
2. Mejora de la educación y la formación de los docentes
3. Organización y utilización de funciones especializadas y de apoyo
4. Mejora de las competencias inclusivas a nivel escolar y en las aulas
5. Mejora de la participación de la familia


El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

# Áreas temáticas y lecciones aprendidas

En el informe cada país presentó un desglose detallado de sus sistemas en cada una de las áreas temáticas, junto con las áreas de cambio y desarrollo. La información de esta sección se ha tomado de los tres países (cuando ha sido posible), resaltando algunos ejemplos individuales de procedimientos, dificultades o recomendaciones.

## 1. Desarrollo de la gobernanza y planes de financiación

Una gobernanza efectiva requiere definiciones claras de responsabilidades a todos los niveles: nacional, regional y local.

En **Finlandia** esto incluye al Ministerio de Educación y Cultura, que regula las leyes y los fondos en materia educativa; a las agencias regionales, que garantizan el acceso equitativo a la educación; y a las autoridades locales, que gozan de una considerable autonomía en la implementación.

En **Noruega**, el Udir, el Consejo de Educación y Formación es responsable de supervisar la etapa de jardín de infancia, la educación y la gobernanza del sector educativo, así como de la implementación de las leyes del Parlamento y las regulaciones. Aquí, Noruega **delinea las funciones a nivel nacional y respalda la gobernanza en los niveles regional y local**.

En **Suecia**, un factor clave para un desarrollo escolar efectivo es la provisión de apoyo que asegure que toda la cadena de mando pueda trabajar de manera conjunta. Es responsabilidad de la autoridad local crear las condiciones adecuadas para que todos los niveles trabajen hacia una educación equivalente y una enseñanza de alta calidad. Esto subraya el **marco colaborativo y el énfasis en funciones y responsabilidades claras en toda la cadena de gobernanza**.

Los tres sistemas tienen como fin **reducir las desigualdades en las oportunidades educativas** mediante **modelos de financiación** que tienen en cuenta las diferencias socioeconómicas, geográficas y demográficas.

**Finlandia** combina la descentralización con una **fuerte orientación nacional**, lo que permite la **adaptación local**, al tiempo que se mantiene la equidad gracias a instrumentos como el subsidio de igualdad, que dirige recursos a áreas con mayores dificultades socioeconómicas.

En **Noruega** los ayuntamientos pueden solicitar financiación al gobernador provincial para implementar y reforzar medidas nuevas o en desarrollo. La finalidad de estos esquemas es garantizar el desarrollo de competencias entre los propietarios de escuelas y jardines de infancia, según los análisis de las necesidades locales.

El sistema de tres niveles de **Suecia** (autoridad local, director y profesor) resalta las tensiones entre la descentralización y el mantenimiento de oportunidades educativas equitativas. Se pone el énfasis en **la necesidad de apoyo sistémico para las escuelas y medidas de responsabilidad para abordar las desigualdades**.

Tanto **Finlandia como Suecia** hacen hincapié en el **liderazgo basado en la confianza y la colaboración entre las partes interesadas**. Las políticas de Finlandia ponen el acento en el desarrollo de competencias y autonomía a nivel local, respaldadas por **sistemas de garantía de calidad** integrales. El caso de **Noruega** muestra un liderazgo en educación basado en la

confianza al **descentralizar la toma de decisiones**, fomentar comunidades de aprendizaje colaborativas, reducir el control excesivo y desarrollar las competencias necesarias a través de asociaciones y prácticas inclusivas.

Se da prioridad a la toma de decisiones basada en evidencias, y las agencias nacionales utilizan los datos para guiar las políticas, la distribución de recursos y el desarrollo de competencias.

En los sistemas descentralizados pueden surgir **desigualdades en la distribución de recursos**. Para abordar este problema existen modelos como el de financiación de discriminación positiva de Finlandia, que garantiza la asignación de **recursos adicionales** a escuelas que atienden a comunidades desfavorecidas.

### 2. Mejora de la educación y la formación de los docentes

Se reconoce a los profesores como recursos clave para lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad. Las iniciativas existentes tienen como prioridad garantizar que los educadores estén capacitados, se les contrate de la manera adecuada, estén bien formados, sean profesionales cualificados y estén motivados y respaldados dentro de sistemas bien dotados de recursos.

**Finlandia** es el ejemplo de un sistema sólido donde los profesores participan en un **desarrollo profesional continuo (DPC) obligatorio** financiado por el Estado. Se les anima a asumir la responsabilidad de actualizar sus habilidades y se hace hincapié en actividades de DPC tanto **obligatorias como por iniciativa propia**. El desarrollo profesional de los docentes en Finlandia se basa en gran medida en la demanda, donde los educadores eligen cursos acordes con sus necesidades específicas. La educación continua del profesorado está **organizada en diferentes tipos de centros formativos**, por ejemplo, unidades de formación universitaria continuada, departamentos universitarios de educación del profesorado, escuelas de formación del profesorado, universidades de verano y diversas organizaciones privadas.

**En Noruega** el DPC incluye **formación para líderes escolares** e iniciativas para mejorar la gestión del aula, la inclusividad y la adaptación individual de los métodos de enseñanza. Noruega utiliza **equipos de gestión escolar**, formados por dos o tres líderes conjuntos, para mitigar los riesgos asociados a la rotación de los directores y así garantizar la continuidad de las mejoras en los centros educativos. Crear un equipo sólido de gestión escolar es importante y más aún cuando un buen director abandona el centro. En 2022 se destinaron nueve millones de coronas noruegas a medidas para supervisar a los nuevos maestros de jardín de infancia y docentes cualificados. La **subvención tenía como fin ayudar a los nuevos profesores** de educación primaria y secundaria inferior a recibir una buena orientación y facilitar su transición de la educación al ejercicio de la docencia.

Las iniciativas de **Suecia**, como el programa "Pedagogía especial para el aprendizaje", muestran el impacto del **desarrollo profesional en contexto a largo plazo**. Los programas hacen hincapié en la colaboración entre profesores, autoridades locales y especialistas para garantizar resultados duraderos.

La formación sueca del profesorado incorpora el **contexto local y estrategias de aprendizaje comunitarias** para adaptarse a diversas necesidades regionales, promoviendo


El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

el desarrollo del sistema en su conjunto en lugar de modelos únicos para todos. Uno de los programas propuestos para maestros de preescolar, profesores de la escuela y directores tenía como objetivo abordar **cómo las autoridades locales y las escuelas con baja capacidad de mejora** podían ocuparse de las nuevas competencias desarrolladas por los programas Pedagogía especial para el aprendizaje (SFL) y otros programas de la profesión mediante el aprendizaje transferible.

**Finlandia y Noruega** también hacen hincapié en la **colaboración entre ayuntamientos, escuelas y universidades** para garantizar la aplicación práctica y localizada de formación.

### 3. Organización y utilización de funciones especializadas y de apoyo

Un apoyo efectivo pasa por **incorporar funciones especializadas en las prácticas diarias del aula** en lugar de aislarlas. Para ello, es necesario favorecer la colaboración entre profesores, personal de apoyo y líderes escolares.

En **Finlandia**, el proyecto Cambiando el rol de los servicios especializados en la educación inclusiva (CROSP) hizo hincapié en la reorganización de los servicios especializados para apoyar la educación inclusiva en las escuelas ordinarias. Este enfoque permite la transición de una dependencia de clases especiales a una basada en **dotar a todos los docentes de las habilidades para satisfacer necesidades diversas**.

Como parte del proyecto Derecho a aprender (dirigido por la red VIP, operada a nivel nacional), se ha desarrollado en Finlandia un modelo de consulta y apoyo de cuatro niveles basado en trabajos de desarrollo anteriores. Un **modelo de consulta** estructurado opera a distintos niveles de educación/escuelas (incluida la educación infantil) y también en distintas áreas estructurales (escolar, municipal, nacional). El modelo tiene como objetivo proporcionar **ayuda dirigida basada en las necesidades locales** usando un proceso de consulta para transformar las funciones de los profesores de clases especiales en las escuelas ordinarias.

**Suecia** ha pasado de crear equipos de apoyo especiales a alinear estas funciones con procesos escolares más amplios, poniendo el énfasis en la **sincronización del liderazgo y el desarrollo de competencias sistémicas**.

Los **ejemplos nórdicos** ponen el énfasis en la reforma sistémica, donde las funciones especializadas evolucionan para abordar retos educativos de mayor envergadura. La red VIP de Finlandia y el énfasis de Suecia en la **colaboración** orientada a procesos destacan la importancia de crear marcos sostenibles para la educación inclusiva.

**Puntos clave**:

- Es esencial buscar el equilibrio entre las funciones de apoyo centralizadas y descentralizadas para abordar las necesidades diversas con efectividad y, al mismo tiempo, mantener el acceso equitativo en las escuelas.
- Es importante evitar un enfoque limitado a las intervenciones individualizadas (por ejemplo, clases especiales) y, en cambio, abordar las barreras sistémicas mediante el desarrollo profesional y el fortalecimiento del liderazgo.

### 4. Mejora de las competencias inclusivas a nivel escolar y en las aulas

No basta con implementar la inclusión, sino que hace falta un cambio en la cultura escolar y en la forma en que las escuelas se organizan y actúan. Esto incluye **promover un cambio sistémico** que desarrolle el liderazgo, mejore las estrategias de enseñanza e integre las funciones de apoyo de manera efectiva en las actividades centrales de gestión escolar y enseñanza.

Mediante reformas graduales como la Estrategia de educación especial (SPES), **Finlandia** introdujo **cambios basados en evidencias y evaluaciones nacionales** para apoyar la educación inclusiva. El énfasis estaba en aprovechar la autonomía pedagógica existente para permitir mejoras inmediatas a nivel local y, al mismo tiempo, garantizar una **evaluación y retroalimentación sistemáticas**.

Iniciativas como Fokusskola (Centrarse en las escuelas) en **Suecia** abordaron las dificultades de las escuelas con un bajo rendimiento. La estrategia consistía en involucrar a las autoridades locales, los directores y el profesorado en **esfuerzos coordinados** para normalizar y mejorar sistemáticamente la inclusividad y la calidad profesional.

Una tarea importante en **Noruega**, y que supone un reto, es desarrollar y dirigir la comunidad de profesionales y **conseguir que todo el mundo se involucre** en el desarrollo de competencias y buenas prácticas. Es tarea de la dirección escolar facilitar la evaluación de las necesidades y la priorización de medidas de **diálogo y cooperación** con el personal educativo. Las **competencias en liderazgo y desarrollo organizativo** son un requisito previo importante para el éxito del trabajo de desarrollo. Se hace hincapié en este punto en los **programas de educación continua** para líderes de escuelas y jardines de infancia.

En los **países nórdicos experimentados**, **el desarrollo de competencias inclusivas ha estado vinculado a esfuerzos colaborativos en varios niveles**: los profesores, los directores y las partes interesadas externas. Además, tuvo que ir acompañado de **desarrollo profesional**, **interconexión** y un cambio hacia la **integración de la diversidad y la equidad** como principios fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. En **Finlandia** el origen de este modelo está en el documento SPES White Paper (2007), que mostraba el valor de un enfoque basado en la **colaboración entre los niveles nacional, municipal y escolar**. En **Suecia** la colaboración se ha logrado gracias a un **proceso de desarrollo sistemático y coordinado** entre varios niveles a lo largo del tiempo, lo que ha permitido alcanzar una **comprensión común** de los desafíos y sus causas, así como de las ideas y modelos alternativos de trabajo compartidos por todos los actores involucrados. En **Noruega**, iniciativas como el Premio Benjamin y el Premio Reina Sonia han servido para **promover la colaboración sistemática** y dar reconocimiento a escuelas inclusivas ejemplares, que subrayan **el papel de la interconexión y el involucramiento de la comunidad** para favorecer la inclusividad.

Los estudios de la Nordic Network sugieren un **modelo de tres pasos para una mejora sostenible del sistema escolar**:

- Reforzar las prácticas inclusivas dentro de cada entorno de aprendizaje.
- Promover la colaboración colegiada para el aprendizaje en toda la escuela.


El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

- Desarrollar asociaciones comunitarias que creen núcleos escolares para la mejora local.

### 5. Mejora de la participación de la familia

Valores como confianza, igualdad y respeto mutuo son fundamentales. Las escuelas deben favorecer la interacción personal con las familias y tutores, garantizar una comunicación versátil y proporcionar oportunidades para que participen en la planificación y el desarrollo de actividades escolares.

En **Finlandia**, en virtud de la Ley de Educación Básica, la enseñanza y la educación se organizan **en colaboración con los tutores**, lo que garantiza que cada alumno o alumna reciba la enseñanza, la orientación y el apoyo acordes con su nivel de desarrollo y necesidades. El punto de partida para esta colaboración es **fomentar la confianza, la igualdad y el respeto mutuo**. Se tiene en cuenta la diversidad de las familias y sus necesidades de información y apoyo.

En **Noruega** la colaboración entre la familia y la escuela se establece como uno de los principios fundamentales en la Ley de Educación (sección 1-1). **Es fundamental la colaboración estrecha y comprometida entre familia y escuela** para llevar a cabo las tareas comunes que tienen los profesores y las familias. La colaboración entre escuelas y familias abarca muchos aspectos de las actividades de la escuela. La escuela es responsable de establecer la colaboración con las familias.

Cuando un alumno o alumna necesita apoyo, esta colaboración es incluso más importante. Prácticas como **informar a los tutores** de los sistemas de apoyo y protocolos de confidencialidad disponibles y ponerlos al día regularmente sobre el progreso del alumnado son vitales.

**Finlandia** ha desarrollado **recursos**, por ejemplo, guías para la prevención del acoso escolar, y acoge **eventos** de gran envergadura, como "La reunión de padres y profesores más grande del mundo", dirigidos a **fomentar el diálogo** sobre los retos y modelos educativos.

En Finlandia, la **colaboración entre la familia y la escuela** se vuelve incluso más importante cuando un alumno o alumna necesita apoyo. Durante la educación básica y entre etapas escolares, se informa a los tutores de las prácticas de colaboración y los modelos en funcionamiento. Por ejemplo, es esencial que el personal de la escuela contacte con la familia en cuanto aparezcan dificultades de aprendizaje o problemas de asistencia, o cuando el bienestar del alumno o alumna esté en peligro.

En **Noruega**, el Comité de Padres de Educación Básica (FUG) guía a las familias y al personal de la escuela en los asuntos relacionados con la vida diaria del alumnado en el centro educativo. Ofrecen **asesoramiento y orientación a las familias** sobre la colaboración entre la escuela y la familia. Tienen **reuniones periódicas con el Ministerio** y presentan audiencias sobre asuntos de política escolar a las autoridades durante el año para garantizar que se escuche la **voz de las familias en estos temas que les incumben**. Además, realizan conferencias sobre cómo se puede fortalecer la **colaboración** entre la familia y la escuela.

Algunas **barreras comunes** son las diferencias culturales, la falta de comunicación y la brecha digital. Para solucionar estas barreras se promueve que los **programas de educación**

**para profesores incluyan formación en comunicación digital y comprensión de contextos familiares diversos**.

En **Finlandia** se admite que puede haber **tensiones** entre las instrucciones escritas y la realidad, y los profesores no siempre pueden comprender el contexto de la vida familiar. Existen diferencias culturales que pueden dar lugar a falta de entendimiento y el lenguaje usado en las escuelas puede ser difícil para las familias.

Los **dispositivos digitales** han intensificado este tipo de comunicación en Finlandia, ya que los smartphones permiten una retroalimentación rápida en línea. Sin embargo, a pesar del cambio en las prácticas de comunicación y retroalimentación, los **profesores no tienen mucha formación en habilidades de comunicación digital**, una carencia que en ocasiones lleva a una falta de entendimiento entre familias y profesorado.

En **Noruega**, la escuela primaria Stigeråsen, ubicada en una **zona con dificultades socioeconómicas** y donde más del 50 % de sus 300 alumnos provienen de familias migrantes, se ha enfrentado a grandes obstáculos, como pobreza infantil, condiciones de vida precarias y una reputación negativa arraigada desde hace tiempo. En respuesta a los comentarios negativos del alumnado sobre el entorno de aprendizaje y las críticas externas, la escuela adoptó **una nueva visión**, "Stigeråsen, más que una escuela", donde se hacía hincapié en la **inclusividad y la colaboración**. Algunas de las estrategias clave son **fomentar valores compartidos**, el **trabajo en equipo** y una **cultura de responsabilidad colectiva entre el personal**. También se ha dado prioridad a la **participación de las familias** a través de **enfoques innovadores**, como "grupos de aprendizaje" tempranos, en los que se involucra a las familias como participantes activos en el desarrollo social de sus hijos e hijas y del grupo. Estos esfuerzos han destacado la importancia de la confianza, los objetivos compartidos y la participación activa en la **transformación del entorno escolar**.

## Transferibilidad

Si bien las prácticas nórdicas no se pueden adoptar por completo, sus principios subyacentes, como la **colaboración de las partes interesadas**, el **aprendizaje sistémico** y la **creación de políticas basadas en la evidencia**, ofrecen valiosa información. En Portugal, Italia y España el éxito de estas prácticas pasa por adaptarlas a los contextos locales poniendo el énfasis en desarrollar competencias, fomentar el compromiso de las partes interesadas y mejorar la competencia institucional.

Transferibilidad significa permitir que los "candidatos" conecten los resultados con sus propias experiencias. Los países deben explorar varios modelos hasta encontrar el que mejor se adapte a su sistema o escenario.


El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea

Finlandia hizo uso de los diez pasos propuestos para que la Respuesta a la intervención (RTI) fuera efectiva en las escuelas[1] y aplicó la mayoría de estos pasos en las reformas educativas descritas anteriormente. Especialmente importantes son los tres primeros:

1. **Enfoque en el liderazgo**: es fundamental obtener el compromiso completo de los líderes escolares para implementar el marco Derecho a aprender (RTL) en la escuela. Cuando los líderes escolares se comprometen a la implementación del marco y expresan claramente su apoyo a este, participan en la definición de los objetivos y planean cómo mejorar el aprendizaje del alumno, sus habilidades sociales y su bienestar emocional, el profesorado, el resto del personal de la escuela y las familias también se comprometen a la implementación del Derecho a la intervención (RTI).
2. **Desarrollo de competencias y distribución de recursos**: los líderes escolares deben garantizar que el profesorado y el resto del personal de la escuela tengan acceso a los recursos que necesitan para que funcione el RTI, como oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad.
3. **Lograr el compromiso de todos**: para que el RTI se arraigue más profundamente, los profesores, el resto del personal, las familias, los administradores, los miembros de la junta escolar y el personal del distrito deben confiar en este marco. Para tener la seguridad de que esto es así es necesario compartir los casos de éxito para que las partes interesadas puedan ver el valor en el aprendizaje de nuevas prácticas de enseñanza y evaluación, lo que probablemente implique cambios en la forma en que tradicionalmente han trabajado con el alumnado.

Algunos otros aspectos que se deben tener en cuenta sobre la transferibilidad son los siguientes:

- **Desafíos de los nuevos conceptos**: la transferibilidad encuentra resistencia debido a prácticas y métodos tradicionales de enseñanza profundamente arraigados. Para abordar este problema es necesario reconocer lo que hay que cambiar y fomentar la apropiación colectiva de las reformas.
- **La función de los legisladores**: la transferibilidad efectiva depende de que los encargados de crear las leyes faciliten su comprensión, proporcionen recursos, desarrollen competencias y creen un clima político que conduzca a la innovación más que al cumplimiento.
- **Modelos de apoyo de varios niveles**: la comparación de los modelos, como el marco finés de Respuesta a la intervención (RTI), ilustra cómo la adaptación a los contextos locales influye en los resultados. El modelo finés, por ejemplo, se centra en el apoyo preventivo temprano, a diferencia del modelo estadounidense, que pone el énfasis en la clasificación por niveles.

[1] Pierce, J. y Jackson, D., 2017. *10 Steps to Make RTI Work in Schools* (10 pasos para que la RTI funcione en las escuelas). EDUCATION POLICY Center at American Institutes for Research. mtss4success.org/sites/default/files/2020-07/10-RTI.pdf (Último acceso: diciembre de 2024)

# Reflexiones finales

En definitiva, para promover la inclusión se necesita **compromiso a largo plazo, colaboración y un cambio hacia políticas educativas proactivas**. Usando la experiencia de los países nórdicos, los países del sur de Europa pueden progresar hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

Mejorar los sistemas de educación inclusiva es difícil y hace falta una **reflexión continua sobre las carencias y deficiencias** en todos los niveles, desde el nacional hasta el aula. Los sistemas educativos deben evitar caer en un "bucle de búsqueda de deficiencias", donde el personal educativo adopte un comportamiento reactivo. El éxito depende del **consenso y la confianza** en un proceso de desarrollo común basado en la evidencia, que lleve a un "bucle de construcción escolar" que garantice que la inclusión sea un proceso continuo.

La inclusión no es algo en sí mismo, sino un proceso continuo, y en ocasiones difícil, en la sociedad y los sistemas educativos. Es necesario un **cambio** de perspectiva del lugar de la inclusión hacia un **enfoque en las capacidades inclusivas del sistema**, lo cual requiere un **marco conceptual basado en leyes, convenciones e interconexiones dentro del sistema**.

**Un fuerte liderazgo, donde los directores se involucren con los equipos de gestión y el profesorado**, garantiza la continuidad de las prácticas inclusivas pese a los cambios en el liderazgo. Es necesario integrar las funciones de apoyo con la enseñanza diaria, **poniendo la atención en mejorar el sistema** en lugar de señalar al alumnado como el problema.

Es **esencial vencer la resistencia al cambio**, y un sentido de urgencia, impulsado por el "temor a quedar rezagado", puede ayudar a romper con las prácticas tradicionales. Finalmente, aprender de otros contextos puede inspirar el cambio, pero para avanzar es necesario dejar atrás la inercia de aferrarse a las tradiciones.


El proyecto está financiado por la Unión Europea mediante el Instrumento de Apoyo Técnico y ha sido implementado por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en colaboración con la Comisión Europea