

En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia

Irmeli Halinen y Ritva Järvinen

Resumen. En el presente artículo se examina el sistema de educación básica de Finlandia y sus medios para fomentar un aprendizaje de calidad y el crecimiento y desarrollo saludables de todos los estudiantes. Los excelentes resultados docentes alcanzados por la escuela polivalente finlandesa indican que es posible establecer un sistema caracterizado por una enseñanza y un aprendizaje de calidad y en el que impere la equidad y la igualdad para todos los estudiantes. En el artículo se destaca la educación adaptada a la atención de necesidades especiales como aspecto importante, aunque no dominante, de las políticas inclusivas de Finlandia. Se concluye con cinco tesis decisivas para un prototipo de educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva • escuela polivalente • cultura escolar

Vinculación de la igualdad con un aprendizaje de gran calidad

En el presente artículo examinamos la manera en que la educación en Finlandia fomenta el aprendizaje de calidad, así como el crecimiento y el desarrollo saludables de todos los estudiantes. Centramos nuestra atención en la educación básica (escuela polivalente) – la cual, en el sistema de educación finlandés, comprende las enseñanzas primaria y secundaria inferior, y analizamos los rasgos fundamentales de la educación del niño en la primera infancia y la enseñanza preescolar desde una perspectiva inclusiva. Por “inclusión” entendemos no sólo la igualdad de oportunidades de educación para todos, sino también las estrategias, estructuras y procedimientos que garanticen el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Consideramos que una educación adaptada a la atención de necesidades especiales constituye un aspecto importante, aunque no dominante, de las políticas nacionales de inclusión.

Versión original: inglés

I. Halinen

Opetushallitus/National Board of Education, P.O. Box 380, 00531 Helsinki, Finlandia

Correo electrónico: Irmeli.Halinen@oph.fi

R. Järvinen

Correo electrónico: ritva.jarvinen@oph.fi

En tres evaluaciones consecutivas realizadas en el marco del Programa PISA – en 2000, 2003 y 2006 – los estudiantes de la escuela polivalente finlandesa alcanzaron resultados excelentes. Obtuvieron mejores puntuaciones que los estudiantes de otros países participantes en lectura, matemáticas, ciencias y solución de problemas. Arinen y Karjalainen (2007) describen las características excepcionales del logro ejemplar alcanzado por Finlandia: las escuelas finlandesas registran resultados muy equitativos, y su labor es eficiente, con cantidades moderadas de tiempo dedicado al aprendizaje y gastos de educación muy razonables.

En la evaluación del alfabetismo científico en 2006, el rendimiento de los jóvenes finlandeses fue el mejor a nivel mundial, y ningún país de la OCDE registró menos variaciones en los resultados alcanzados por sus jóvenes. Además, en comparación con el resto de los países, Finlandia registró el mayor número de estudiantes con resultados académicos excelentes y el menor número de estudiantes con dificultades académicas. En Finlandia, el 20,9% de los estudiantes alcanzó los niveles 6 (máximo) ó 5 (excelente); la media en los países de la OCDE fue del 9%. Sólo en Finlandia el número de estudiantes con muy bajo rendimiento (inferior a 1) se situó por debajo del 1% (0,5%), mientras que la media en los países de la OCDE fue del 5,2%. Las diferencias entre escuelas también fueron mínimas, si se comparan con las de otros países participantes. Incluso las escuelas finlandesas que obtuvieron los peores resultados alcanzaron puntuaciones relativamente altas, como había sucedido en evaluaciones anteriores. En 2000, por ejemplo, las escuelas finlandesas que registraron las puntuaciones más bajas (10º percentil) en lectura alcanzaron casi 100 puntos por encima de la media general de la OCDE. Las diferencias entre escuelas a nivel de toda la OCDE representaron una media del 36% de la variación en el rendimiento de lectura de los estudiantes, en comparación con apenas el 5% en Finlandia. Asimismo, los antecedentes familiares influyeron menos en Finlandia que en cualquier otro país de la OCDE (Väljörvi, 2005; Halinen, 2006a). Por consiguiente, en Finlandia las escuelas no constituyen individualmente un factor decisivo, ya que todas en su conjunto conceden prioridad al logro de una enseñanza de alta calidad. La escuela polivalente finlandesa, que no establece diferenciación alguna entre los alumnos dividiéndolos en grupos según sus aptitudes, parece alcanzar simultáneamente los objetivos de enseñanza de alta calidad e igualdad, lo que a su vez promueve la cohesión social (Arinen y Karjalainen, 2007, Väljörvi *et al.*, 2002; Väljörvi, 2003).

Además de obtener buenos resultados y reducir las diferencias en el rendimiento, los finlandeses utilizan con eficacia los recursos humanos y económicos. Todos los niños asisten a la escuela y la paridad entre los sexos es satisfactoria. En el sistema de educación básica de Finlandia, son pocos los estudiantes (apenas el 2%) que repiten curso. La media de ese indicador en la OCDE es del 16%, con un porcentaje superior al 30% en países como Francia (42%), Luxemburgo (40%), Portugal (34 %), España (32 %) y los Países Bajos (31%) (Kupari y Väljörvi, 2005). Asimismo, en Finlandia sólo el 0,3% de los estudiantes

abandona la educación básica, lo que sitúa la tasa de abandono muy por debajo de la registrada en el resto de los países, en especial en los países en desarrollo (UNESCO, 2008). Al concluir la educación básica, el 96% de los estudiantes prosigue inmediatamente sus estudios en la educación secundaria superior.

La duración del año académico (190 días) y de la jornada escolar (4 a 7 horas, dependiendo de la edad del estudiante) es en ambos casos razonable. La cantidad de deberes asignados en la escuela polivalente no es particularmente grande; tampoco lo es el número de estudiantes que reciben clases privadas para mejorar sus calificaciones. Por ejemplo, el estudiante medio finlandés dedica 4,4 horas semanales a las matemáticas, incluyendo las clases en la escuela, los deberes y otros estudios (clases de recuperación o de enriquecimiento); en la OCDE, la media es de casi 7 horas, y en la República de Corea es de más de 10 horas. Los gastos en educación se sitúan en la media de la OCDE, que es de aproximadamente el 6% del PIB (Halinen, 2006a).

¿Cómo logró Finlandia establecer un sistema en el que todos los estudiantes pueden tener un aprendizaje con tan buenos resultados? Una posible explicación podría ser la alta estima en que los finlandeses tienen la educación. Finlandia ha trabajado con determinación para establecer estructuras educacionales que impidan la exclusión y fomentar actividades y prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión. Arinen y Karjalainen (2007, pág. 69) explican que:

Hasta los estudiantes finlandeses de peor rendimiento son excelentes estudiantes cuando se les compara con los de otros países. Es por eso que los buenos resultados de las escuelas finlandesas se basan en el éxito alcanzado por todos los estudiantes. Esos resultados no se han obtenido impartiendo clases a los estudiantes con necesidades especiales y los de aprendizaje más lento en escuelas separadas, sino incorporando a esos estudiantes en las clases y escuelas ordinarias, en la educación polivalente. El rasgo fundamental es una escuela polivalente y equitativa que beneficia a todos los estudiantes por igual.

¿En qué consiste el concepto de inclusión?

Tradicionalmente los docentes se refieren a la inclusión para hacer hincapié en el hecho de que algunos estudiantes, en especial aquellos con problemas de aprendizaje y otras desventajas y que suelen verse marginados e incluso excluidos del sistema de educación, tienen derecho a aprender. Sin embargo, el concepto de inclusión está sufriendo cambios y en la actualidad la atención se centra cada vez más en cómo apoyar a todos los niños para que tengan un aprendizaje satisfactorio. En la Declaración de Salamanca aprobada por la UNESCO en 1994 se estableció un alto nivel de expectativa respecto de la inclusión en los 92 países que firmaron la Declaración, entre los que figuró Finlandia. La influencia de esa Declaración se manifiesta, por ejemplo, en la Ley de educación básica de Finlandia (1998) y en el Currículo básico nacional para la educación básica (2004). Esos documentos parten del criterio de que todos los niños tienen derecho a estudiar en el centro de enseñanza ordinario más cercano y a recibir apoyo individual, y hacen hincapié en la cooperación entre miembros de múltiples profesiones y en la necesidad de

desarrollar la comunidad escolar en su conjunto y el entorno de aprendizaje, en lugar de centrar la atención únicamente en los problemas de un estudiante específico. También recalcan la importancia de tener en cuenta los puntos fuertes de cada educando y sus necesidades de desarrollo y educación. La iniciativa de la UNESCO Educación para Todos (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) han influido asimismo en las políticas nacionales y varios programas de desarrollo recientes de Finlandia.

A partir de 2008 todos los estudiantes finlandeses pertenecientes al mismo grupo de edad, incluso los que presentan las deficiencias de desarrollo más graves, reciben una educación básica similar. En la actualidad se hace hincapié en que las enseñanzas preescolar y básica son un derecho de todos; la inclusión significa mejorar la situación de los niños que en un momento dado no tenían oportunidad de asistir a la escuela junto al resto de los niños y eliminar todo posible obstáculo al aprendizaje y desarrollo satisfactorios de todos los estudiantes (Kokkala y Savolainen, 2002). Esto exige la aplicación de una amplia gama de medidas de apoyo, ya que más del 99,7% de los estudiantes termina los nueve años de escuela polivalente.

Finlandia ha llegado a este punto mediante un largo proceso de facetas múltiples, distinguido por debates constantes sobre la importancia de la infancia, el valor de las personas con discapacidad y las posibilidades de educación de cada niño. A veces la gente puede llegar a olvidar que el niño con necesidades especiales es ante todo un niño y después, sólo después, un niño con necesidades especiales (Viittala, 2005). No obstante, en estos momentos existe en la sociedad finlandesa un consenso bastante amplio en torno a los objetivos de la educación y la importancia de la inclusión. Se reconoce ampliamente que el sistema de educación debe encontrar los medios de asegurar una educación de calidad para todos, en un entorno de aprendizaje óptimo y con apoyo suficiente. Esa política de inclusión se opone a la exclusión y se centra en el aprendizaje satisfactorio y el bienestar de todos los estudiantes.

Sin embargo, en Finlandia se han producido acalorados debates sobre la terminología que habría de utilizarse y los medios de llevar a la práctica la educación inclusiva. Como en muchos otros países, en Finlandia la palabra “inclusión” se ha asociado a veces sólo con la cuestión de cómo organizar la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Puede haber conllevado la connotación de inclusión plena y sugerido que no deberían existir grupos, clases o escuelas para niños con necesidades educativas especiales. El concepto y la práctica de la educación integrada pueden resultar más aceptables para los maestros y los padres porque suponen diversas disposiciones docentes. En Finlandia, las actividades de investigación y desarrollo se han centrado de manera especial en las disposiciones docentes y la instrucción inclusivas, con hincapié en el aprendizaje cooperativo, la participación de estudiantes y maestros, y la comunidad escolar. Los defensores de la educación inclusiva recalcan que el objetivo es asegurar que todos los educandos asistan juntos a la escuela, que la instrucción responda a sus necesidades individuales y que todos se sientan aceptados y reconocidos en la comunidad escolar (Väyrynen, 2001; Naukkarinen, 2005).

Las dificultades surgidas en torno a la definición de las necesidades especiales y la organización de la educación adaptada a la atención de esas necesidades han estado vinculadas con la tendencia a considerar ese proceso como una cuestión médica y al hecho de que a menudo se ha pensado que los problemas se limitan a estudiantes concretos y no constituyen un reto para el entorno de aprendizaje o la comunidad escolar, ni una cuestión que atañe a la interacción entre el estudiante y el entorno escolar. Desde esta perspectiva, la pedagogía adaptada a la atención de necesidades educativas especiales podría incluso haber reforzado los procesos de segregación en la educación (Kivirauma, 1998; Naukkarinen, 1998; Hakkarainen, 2002). Como elemento interesante cabe mencionar que nuevas investigaciones han arrojado resultados que indican que algunas medidas de apoyo aplicadas en Finlandia, en particular el servicio de apoyo a jornada parcial para la atención de necesidades especiales, han contribuido a reducir el estigma asociado con la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y promovido la inclusión. De hecho, ese servicio parece haber contribuido a las excelentes puntuaciones obtenidas por los estudiantes finlandeses en la evaluación PISA (Grubb, 2007; Moberg y Savolainen, 2008; OCDE, 2005). Ese apoyo tiene lugar en el ámbito del aula normal y se ofrece a todos los que lo precisen, por ejemplo aquellos con dificultades en el habla, la lectura y la escritura, y las matemáticas, aunque también a los más aventajados. Alrededor del 22% de los estudiantes de la escuela polivalente finlandesa reciben ese tipo de apoyo (Koivula, 2008). Últimamente se ha hecho más hincapié en el entorno de aprendizaje y los procesos de interacción en las escuelas. Para lograr una inclusión efectiva, la comunidad escolar debe desarrollar prácticas que respeten a todos los estudiantes y estimulen su participación (Vehmas, 2001).

En general, las políticas y reglamentos nacionales apoyan la inclusión. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la arraigada tradición de autonomía municipal en Finlandia, las políticas de educación que se aplican varían entre unas muy inclusivas y otras más segregacionistas (Ketovuori, 2007). Puesto que se considera que las actitudes y aptitudes de los maestros son decisivas para la aplicación de políticas inclusivas, la formación pedagógica de alta calidad es fundamental para el desarrollo de la educación (Moberg, 2001; Pinola, 2008).

Los que se expresan firmemente a favor de la inclusión plena objetan también las políticas nacionales y locales de educación adaptada a la atención de necesidades especiales (Saloviita, 2006a; Pekkala, 2006). Ellos piensan que Finlandia ha avanzado hacia la inclusión con demasiada lentitud y afirman que debería abolirse el actual sistema de educación adaptada a la atención de necesidades especiales, que también permite el estudio en entornos separados. Estos críticos aducen, entre otras cosas, que los maestros no quieren dar clases a todos los estudiantes en sus aulas. Por otra parte, muchos investigadores, administradores y maestros aprecian la flexibilidad del sistema vigente: los maestros pueden explotar sus conocimientos profesionales para planear el apoyo individual. Para ellos, la inclusión significa asegurar el derecho a un aprendizaje significativo, con particular atención a las

necesidades individuales de los educandos; de ahí que los maestros deben tomar disposiciones para asegurar un entorno de aprendizaje de calidad y el apoyo adecuado a la atención de esas necesidades, independientemente del tipo de clase o escuela de que se trate. También insisten en la función que ha de cumplir la municipalidad para proporcionar los recursos y medios necesarios para una instrucción inclusiva (Koivula, 2008; Ketovuori, 2007; Jahnukainen, 2006).

Un denominador común de todas estas distintas opiniones es el reconocimiento de que resulta imposible unificar de manera mecánica la educación general con la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Por el contrario, debemos reformar las estructuras generales, la pedagogía y los procedimientos de trabajo de la educación básica (Saloviita, Murto y Naukkarinen, 2001). La enseñanza y el aprendizaje deberían considerarse, y organizarse, como un proceso continuo bien fundado que responda a las diversas necesidades de los estudiantes. También se admite generalmente que el objetivo del sistema de educación inclusiva es garantizar el libre acceso a la educación, prestar apoyo individual para asegurar el aprendizaje satisfactorio de todos y promover la integración social (Moberg, 2001). Por ello, en Finlandia, como en cualquier otro país, la inclusión es un proceso permanente de eliminación de obstáculos a la asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la escuela como en la sociedad (Ministerio de Educación, 2007).

Pasos hacia la inclusión

La UNESCO (2008) hace hincapié en el hecho de que la inclusión es un proceso que responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes aumentando la participación en la educación, la instrucción, la cultura y la comunidad y a la vez impidiendo la segregación y la marginación en las escuelas y la sociedad en su conjunto. Definida de esta manera, la inclusión exige cambios en las estructuras, políticas, objetivos, materias y procedimientos de trabajo educacionales para que todos los niños puedan asistir a escuelas ordinarias, ya que todos los niños tienen igual derecho al aprendizaje. En la concreción de ese derecho, las naciones parecen atravesar diversas etapas. Partiendo de los conceptos de Cox (2007), podemos distinguir tres etapas o pasos fundamentales en la creación de oportunidades de educación equitativas, a saber: 1) el acceso a la educación; 2) el acceso a una educación de calidad; y 3) el acceso a un aprendizaje satisfactorio.

El primer paso hacia la igualdad consiste en garantizar a todos el acceso a la educación, lo cual suele entrañar la obligación de asistir a la escuela y terminar al menos los estudios básicos. En este caso, la actividad fundamental es de carácter material: establecer una red de escuelas lo más amplia posible a fin de asegurar la asistencia escolar de todos los niños. La gratuidad de la educación básica reviste una importancia similar pues, desde el punto de vista económico, ofrece a todos los niños la posibilidad de asistir a la escuela. En esta etapa debería hacerse hincapié en la ejecución de programas de apoyo eficaces para evitar la repetición de cursos y el abandono escolar.

En la segunda etapa se da prioridad al mejoramiento de la calidad de la instrucción y la prolongación del tiempo de permanencia en la escuela, a fin de que los educandos puedan prepararse para estudios posteriores y la vida de adulto. Para esto es necesario perfeccionar los currículos, la formación pedagógica y el material didáctico.

El paso a la tercera etapa es posible sólo después de establecer esas estructuras básicas y contar con un sistema de educación que pueda tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. En esta etapa se da prioridad a la eliminación de los obstáculos al aprendizaje y a la prestación de apoyo adecuado a todos los estudiantes con objeto de facilitar su aprendizaje, su crecimiento saludable y su desarrollo. La cuestión que se plantea en este caso es crear entornos de aprendizaje versátiles, fomentar la cooperación entre diversos profesionales, aplicar procedimientos de trabajo favorables en las escuelas y seguir prácticas pedagógicas inclusivas y de colaboración.

Estas tres etapas de desarrollo de la inclusión se entrelazan de múltiples maneras, pero es preciso concluir cada una antes de pasar a la siguiente. Las pedagogías inclusivas a que se hace referencia en la tercera etapa no podrán concretarse nunca a menos que la sociedad haya establecido la igualdad de acceso a la escuela, así como currículos y entornos de aprendizaje de calidad, y cuente con maestros capaces de impartir clases a grupos heterogéneos.

Teniendo presentes estas definiciones de la inclusión y las etapas de desarrollo, pasaremos ahora a examinar el ámbito educacional finlandés en su conjunto. Al analizar la inclusión, no nos limitamos sólo al criterio de asegurar la educación dirigida a los estudiantes con discapacidad. De hecho, desde la perspectiva de la inclusión, nos esforzamos por promover soluciones y modelos funcionales que revisten importancia para la educación, en términos más generales. ¿Qué elementos resultan esenciales para que todos los niños tengan acceso a la escuela, puedan terminar la escuela y tengan la posibilidad de culminar con éxito su aprendizaje y desarrollarse como personas y como miembros de la comunidad? Desde la perspectiva de la igualdad de la educación, consideramos que, para lograr una inclusión verdadera, debemos ante todo definir las políticas y estructuras educacionales y examinar los currículos, la formación pedagógica y la instrucción propiamente dicha, junto a las demás prácticas que éstos encierran, en particular el apoyo al aprendizaje, el bienestar y la evaluación de los estudiantes. En el cuadro 1 se esboza ese proceso.

Cuadro 1. Elementos importantes para avanzar hacia la inclusión

1. Política educacional		2. Educación proporcionada	3. Currículo	4. Prácticas de instrucción	
Desarrollo de la educación	Líneas y estrategias de la política educacional	Valores	Principios	Cultura de funcionamiento de las escuelas	
		Autoridad	Cobertura		
Estructura de la educación	Sistema de gestión	Dirección administrativa	Estructura	Concepto de aprendizaje Procesos de aprendizaje Participación de los estudiantes	Métodos de trabajo Entorno de aprendizaje Diferenciación Evaluación de los estudiantes y respuesta
			Objetivos Contenido		
		APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO			
7. Formación pedagógica		6. Apoyo especial		5. Apoyo general a los estudios	
Formación pedagógica inicial (previa al servicio) Formación permanente (durante el servicio)		Educación adaptada a la atención de necesidades especiales Servicios adicionales Intérpretes y otros servicios de apoyo		Intervención y apoyo tempranos	Enseñanza correctiva Orientación y asesoramiento de estudiantes
				Servicios sociales para estudiantes	Cooperación entre el hogar y la escuela

Evolución de la educación básica en Finlandia y su avance hacia la inclusión

Al examinar la evolución de la educación básica en Finlandia, en su camino hacia la inclusión, se distinguen más claramente aún las tres etapas a que se ha hecho referencia. En Finlandia, la primera etapa – el acceso a la educación – recibió impulso en 1921, cuando se aprobó una ley por la que se establecía la educación obligatoria general. En los decenios de 1960 y 1970, la segunda etapa – el acceso a una educación de calidad – dio paso al actual sistema de educación. La tercera etapa – el acceso a un aprendizaje satisfactorio – comenzó en el decenio de 1990 con la introducción de cambios legislativos. El reto que tiene ante sí la Finlandia de hoy consiste en fortalecer los derechos de todos los estudiantes a un aprendizaje y a un apoyo individual de calidad, y concebir procedimientos de trabajo y pedagogías que aseguren un aprendizaje significativo, buenos resultados académicos y un crecimiento saludable. En la actualidad Finlandia avanza hacia una cuarta etapa, que podría caracterizarse como la era del aprendizaje “a lo largo y ancho de la vida”.

La *primera etapa*, durante la cual los finlandeses crearon la oportunidad y, por último, la obligación de asistir a la escuela, duró varios siglos. En Finlandia, los

orígenes de la educación universal se remontan al siglo XVI, cuando la iglesia enseñó a la población a leer la Biblia en su propia lengua, sentando así las primeras bases de la literatura finlandesa y el alfabetismo popular. Los primeros elementos de la actual sociedad de bienestar datan de finales del siglo XIX. El despertar nacional y las luchas por la independencia contra el régimen ruso, así como por la democracia y la seguridad económica, están inextricablemente unidos. Cada uno de esos fenómenos puso de relieve la necesidad de ampliar la educación. Tras la promulgación de un decreto en 1866, la educación organizada por la sociedad civil comenzó a apartarse de las actividades organizadas por la iglesia, estableciéndose así las bases de la educación sistemática en escuelas municipales. En esa época surgió el sistema de formación pedagógica, al igual que una administración nacional de escuelas encargada de supervisar y administrar las escuelas (Sarjala, 2001; Lindström, 2001).

Durante la primera etapa, la educación adaptada a la atención de necesidades especiales se inclinó más hacia la instrucción de niños con deficiencias sensoriales. Las primeras escuelas para sordos se establecieron en el decenio de 1840; las escuelas para ciegos, en el decenio de 1860; y las destinadas a los niños con discapacidades físicas, en el decenio de 1890. La educación básica pasó a ser responsabilidad de las municipalidades en 1866. Posteriormente se hizo obligatoria, pero excluía a la mayoría de los niños con discapacidad. La mayor parte de la educación de esos niños corría a cargo de particulares y organizaciones de beneficencia (Tuunainen e Ihatsu, 1996).

A medida que evolucionó el sistema de enseñanza primaria se sentaron las bases de los elevados niveles de educación, los conocimientos técnicos y el sistema de bienestar actuales. En virtud de un decreto promulgado en 1898 quedaron establecidos el número de escuelas de cada municipalidad y el límite máximo de 5 kilómetros de distancia entre el hogar del niño y la escuela, salvo en zonas escasamente pobladas. Esto garantizaba a cada niño la oportunidad real de asistir a la escuela. En 1917 Finlandia obtuvo su independencia. En 1921, bastante tarde según las normas internacionales, se aprobó finalmente la Ley de educación, por la que quedó establecido el carácter obligatorio de la enseñanza. A partir de ese momento, todo ciudadano finlandés debía asistir a la escuela, a título gratuito, por un mínimo de seis años a partir de los siete años de edad. Cuando comenzó la segunda guerra mundial, todo ese grupo de edad había recibido educación, salvo los niños con trastornos de desarrollo, quienes seguían quedando exentos de la educación obligatoria (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Sarjala, 2001; Lindström, 2001).

La *segunda etapa* comenzó a partir del decenio de 1950. Una vez firmemente establecida la enseñanza primaria, se hizo evidente que los niños necesitaban más años de educación básica y una instrucción de mejor calidad. Sin embargo, aunque para entonces todo el grupo de edad asistía a la escuela, los educandos quedaban divididos en dos grupos según sus aptitudes: algunos niños concluían la enseñanza primaria con una orientación práctica y avanzaban directamente hacia la vida laboral, mientras que otros, después de cuatro años de escuela primaria, pasaban a

un ciclo escolar de ocho años de mayor contenido teórico y académico. Esta última escuela se dividía a su vez en dos partes: la escuela de enseñanza media y la escuela secundaria superior (gymnasium). La escuela de enseñanza media abría las puertas a la escuela de formación profesional o a la vida laboral. Sólo después de haber terminado la escuela secundaria superior (gymnasium) los estudiantes podían someterse al examen nacional de matriculación para solicitar su inscripción en carreras universitarias. En el decenio de 1960, un número creciente de padres deseaba que sus hijos asistieran al menos a la escuela de enseñanza media, ya que el sistema de enseñanza primaria parecía haber dejado de satisfacer las necesidades educacionales de todos. No obstante, esa educación más académica (la escuela de enseñanza media y la escuela secundaria superior (gymnasium)) no estaba al alcance de todos desde el punto de vista geográfico o financiero y sus pedagogías no tenían en cuenta la creciente diversidad de los estudiantes. Por consiguiente, muchos repetían curso o abandonaban la escuela, lo que aumentaba la presión a favor de una reforma del sistema escolar (Rinne, 2001; Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2007).

En 1968, después de acalorados debates a nivel nacional, se aprobó una ley de educación por la que se estableció un sistema escolar polivalente de nueve años. Esta reforma estuvo impulsada por la idea de que, en un mundo cada vez más complejo, la nación necesitaba conocimientos teóricos y prácticos (Uusikylä, 2005). A partir de entonces, la escuela polivalente quedó dividida en seis años de escuela primaria y tres años de escuela secundaria. Se elaboró un currículo nacional detallado para las escuelas polivalentes a fin de impartir orientación a las municipalidades y las escuelas. Ese currículo contenía una visión pedagógica de largo alcance, pues en él se tenía en cuenta “el desarrollo de las características únicas de cada estudiante” (Comité sobre el currículo de la escuela polivalente, 1970, pág. 23).

Si bien la escuela polivalente fue concebida para beneficiar a todos, siguieron existiendo muchos elementos segregacionistas. Hasta 1985, los estudiantes de los cursos séptimo a noveno eran divididos en grupos según sus aptitudes y asignados a cursos diferenciados de matemáticas y de lenguas extranjeras. Esas materias tenían tres niveles de estudios, y los estudiantes que optaban por el nivel inferior no podían continuar sus estudios en la escuela secundaria superior (gymnasium). Como resultado, se perdía una buena parte del potencial de los estudiantes, ya que los varones, que suelen tener un desarrollo más lento, optaban por los cursos del nivel inferior. La mayoría de los educandos con necesidades especiales estudiaban en sus propios grupos o escuelas. Los niños con trastornos de desarrollo graves no eran incluidos todavía en la educación básica. Según el enfoque del momento sobre la educación adaptada a la atención de necesidades especiales, todos los problemas de aprendizaje seguían considerándose una cuestión médica. De acuerdo con el criterio imperante, la evaluación de los problemas de aprendizaje era una tarea de especialistas, en particular médicos y psicólogos, es decir, personas ajenas a las escuelas (Tuunainen e Ihtsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005).

A mediados del decenio de 1980 se revisaron las leyes sobre la educación básica y el currículo. Se elaboró el primer currículo básico nacional y se obligó a las municipalidades a formular sus propios currículos locales. Se abandonó la práctica de dividir a los estudiantes en grupos según sus aptitudes; finalmente todos los estudiantes recibirían una preparación similar para sus estudios posteriores. En lo que constituyó un importante paso hacia la inclusión, en la Ley de educación básica de 1983 se estableció que ningún niño debía quedar exento de la educación obligatoria. En el Currículo básico nacional de 1985 se recalca la importancia de la diferenciación en la enseñanza y, cuando resultara necesaria, la ejecución de programas de aprendizaje personalizados según la edad y la capacidad de aprendizaje de los niños. Al promover la idea de que todos los niños con discapacidad deberían estudiar como el resto de los niños, la educación adaptada a la atención de necesidades especiales avanzó hacia la integración y la normalización. Se comenzó a asignar a las municipalidades más responsabilidad en la planificación de la instrucción atendiendo a las necesidades de todos los niños, y se ejecutaron varios proyectos nacionales destinados a mejorar la calidad de la enseñanza (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2006a, 2007).

La *tercera etapa*, que ha consistido en tratar de aplicar un enfoque universal de la atención a las necesidades de los educandos y de la instrucción de calidad en todas las escuelas, comenzó en el decenio de 1980 y cobró auge en el decenio de 1990. En 1994 se renovó el currículo básico nacional para la educación básica. Se estableció un nuevo sistema de cooperación para definir y dar cumplimiento a los objetivos de la reforma. En 1995 la nación realizó una evaluación de su sistema de educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Se determinó que en las prácticas seguidas por las municipalidades y escuelas, así como en los conocimientos y actitudes de los docentes, seguían observándose elementos de los anteriores modelos de trabajo, que eran más segregacionistas. Seguían siendo comunes las aulas destinadas a estudiantes con necesidades especiales, pero en general habían comenzado a estar situadas dentro de las escuelas ordinarias o cerca de éstas; siempre que era posible, se integraba a los estudiantes en grupos ordinarios. Sin embargo, muchos maestros consideraban que no estaban capacitados para impartir clases a estudiantes con necesidades especiales; a veces tampoco estaban dispuestos a hacerlo. En los años posteriores el desarrollo se medía a partir de las conclusiones a que se llegó en esa evaluación. Se fijaron objetivos para que el sistema de gestión de la educación apoyara la integración de los sistemas de servicios municipales, y para que la cultura de funcionamiento de las escuelas pudiera poner rumbo a la inclusión (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005; Kartovaara, 2007).

En 1998 se renovaron una vez más la ley y el decreto sobre la educación básica. En 2001 se definieron más detalladamente los objetivos comunes de la educación básica y se redistribuyeron las horas lectivas. Esos cambios colocaron a todos los estudiantes, incluso aquellos con los mayores trastornos de desarrollo, en el mismo ámbito de la educación básica. En las nuevas disposiciones se hacía

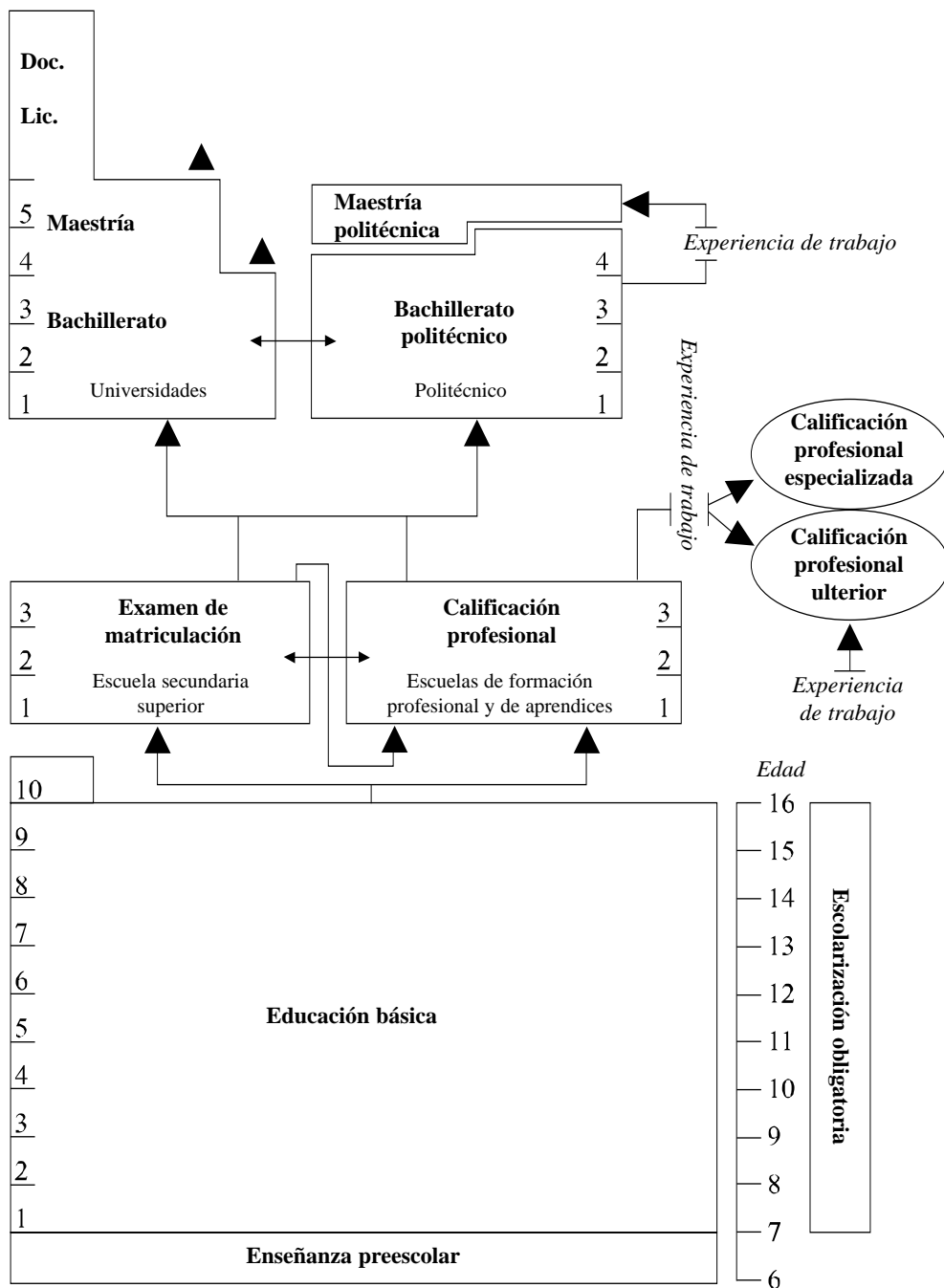
hincapié en que las escuelas y municipalidades debían favorecer la instrucción y el bienestar de todos los educandos. Se eliminó la división entre los cursos primarios y secundarios de la educación básica. En 2000 se elaboró el primer Currículo básico nacional para la enseñanza preescolar, y en 2004 se elaboró otro para la educación básica que contemplaba nueve años de educación básica polivalente unificada de carácter obligatorio para todos los niños (Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2006a). En sentido general, esos nuevos currículos básicos siguen representando los valores en que descansa la educación inclusiva (Saloviita, 2006b). No obstante, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales seguía en aumento, lo que dio lugar a intensos debates sobre el carácter inclusivo del sistema de educación. A partir de 2004 Finlandia ha puesto en marcha amplios programas nacionales de desarrollo y realizado importantes inversiones relacionadas con los servicios de bienestar en las escuelas, la orientación y el asesoramiento de estudiantes y la educación adaptada a la atención de necesidades especiales.

Quedan todavía muchos retos que vencer. La intervención temprana resulta decisiva, al igual que la educación y la atención de calidad de los niños en la primera infancia y la educación preescolar. Algunas de las tareas más acuciantes que se plantean dentro de la educación básica consisten en reducir la proporción de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales que se ofrece en entornos separados, y en fortalecer y mejorar la calidad del apoyo multidisciplinario que se brinda en los entornos escolares ordinarios. También es preciso destinar recursos a la educación general y la formación pedagógica para que ambas puedan responder a las necesidades de los estudiantes en el marco de grupos docentes heterogéneos. La enseñanza secundaria superior plantea problemas aún mayores desde el punto de vista de la inclusión. En las secciones siguientes examinaremos las políticas, estructuras y procedimientos escolares que podrían impulsar el desarrollo de la educación básica finlandesa y hacerla más inclusiva de lo que es hoy.

Un sistema de educación flexible y accesible a todos

El objetivo fundamental de la actual política de educación de Finlandia es asegurar a todos los ciudadanos igual derecho a la educación, independientemente de su edad, lugar de residencia, condiciones económicas, sexo o lengua materna. La Ley de educación básica garantiza a todos los residentes en Finlandia, sean o no ciudadanos finlandeses, el derecho a las enseñanzas preescolar y básica gratuitas. Su propósito es asegurar un entorno de aprendizaje estimulante y propicio para todos, a partir de una edad temprana.

Figura 1. El sistema de educación finlandés



El sistema de educación finlandés consta de tres elementos:

- nueve años de educación básica (escuela polivalente) precedidos de un año de enseñanza preescolar no obligatoria;
- educación posterior a la escuela polivalente con la opción de formación profesional o enseñanza secundaria superior general; y
- enseñanza terciaria en politécnicos y universidades.

Desde la perspectiva del educando, el sistema es flexible: todos los estudiantes tienen la oportunidad de avanzar en sus estudios hasta la universidad. En la educación básica no existe la separación de los estudiantes en grupos según sus aptitudes ni el agrupamiento por secciones, y cada estudiante recibe apoyo en el contexto de la escuela polivalente, a la que todos tienen acceso. En las distintas etapas de su escolarización, los educandos pueden optar por algunas variantes de estudio sin obstaculizar su siguiente nivel de estudios. No hay ningún punto de estancamiento para los educandos: siempre existe la posibilidad de pasar al nivel siguiente. La educación de adultos también tiene un carácter polifacético y ofrece oportunidades a lo largo de la vida para volver a tomar estudios básicos.

La educación y la atención del niño en la primera infancia basadas en el pago de derechos de matrícula se consideran servicios sociales fuera del sistema de educación. Sin embargo, el gobierno quisiera cambiar esa situación y disponer que el aprendizaje en la primera infancia forme parte integral del sistema de educación.

El sistema de educación propiamente dicho se basa en escuelas municipales financiadas con cargo a fondos públicos. Las escuelas privadas son escasas y representan apenas el 2% de los estudiantes. Tanto la educación preescolar como la básica son completamente gratuitas: los niños reciben los materiales de estudio, una comida caliente al día, atención médica y dental, otros servicios de bienestar y de apoyo y, de ser necesario, transporte y alojamiento gratuitos. Las municipalidades pueden brindar asimismo actividades opcionales, antes o después de las horas lectivas, a los estudiantes de educación básica. Al asegurar todos estos servicios, la sociedad finlandesa garantiza a todos la posibilidad de beneficiarse plenamente del sistema de educación. La matriculación y la comida suministrada a los estudiantes de las escuelas secundarias superiores son gratuitas también, pero no así los libros de texto y otros materiales didácticos. Incluso en las universidades y los politécnicos, la instrucción es completamente gratuita. Además, todos los estudiantes de la enseñanza secundaria superior y terciaria tienen derecho a recibir subvenciones gubernamentales para cursar estudios.

La educación y la atención del niño en la primera infancia, la enseñanza preescolar y la educación básica, y casi siempre también la enseñanza secundaria superior, corren a cargo de las municipalidades, las cuales tienen amplia autonomía para organizar la educación. La red de establecimientos de preescolar y escuelas polivalentes abarca todo el país. El gran reto que Finlandia tiene ante sí, también desde el punto de vista de la inclusión, consiste en lograr mantener la extensa red de escuelas para que todos los estudiantes puedan asistir a escuelas cercanas a sus hogares y al mismo tiempo mantener la alta calidad de la docencia y del aprendizaje en todas las escuelas del país.

El sistema de gestión de la educación: una cultura de interacción y confianza

El Parlamento de Finlandia adopta decisiones sobre las leyes de educación y los principios generales de la política de educación. El Gobierno, el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Educación de Finlandia son los responsables de aplicar esa política en el nivel de administración central. Las municipalidades son las encargadas de suministrar la educación, para lo cual gozan de gran autonomía.

La enseñanza preescolar y la educación básica se rigen por la Ley de educación básica (628/1998) y el Decreto de educación básica (852/1998), así como por el Decreto gubernamental sobre los objetivos nacionales generales y la distribución de las horas lectivas de la educación básica (1435/2001). En esa legislación se estipulan los principios que han de regir la educación, así como otras cuestiones como las asignaturas básicas impartidas a todos los estudiantes y las horas lectivas asignadas a las asignaturas. El Currículo básico nacional de 2004 es la base pedagógica de la labor de las municipalidades y los proveedores de educación privados. Estos son los encargados de elaborar los currículos locales, los cuales pueden formularse con miras a su aplicación en toda la municipalidad o en cada escuela, o según una combinación de ambas opciones. Las leyes nacionales y el currículo básico que rigen las disposiciones municipales en materia de educación y la instrucción que reciben los educandos sirven de directrices comunes para todas las escuelas y constituyen una base sólida para la planificación del trabajo de todas las partes interesadas. Todo el sistema tiene por objeto apoyar el proceso de docencia y aprendizaje.

La administración de la educación es flexible y favorable. La administración nacional interactúa de manera natural y dinámica con las municipalidades y escuelas. El sistema de educación finlandés hace hincapié en la confianza, el apoyo y el desarrollo, más que en el control (Väljörvi, 2003). Lejos de realizar exámenes nacionales o elaborar listas en que se categoricen las escuelas, más bien concentra la atención en la autoevaluación. Partiendo de objetivos nacionales y municipales, la tarea consiste en determinar las esferas susceptibles de mejora (Halinen, Kauppinen e Yrjölä, 2006). En el plano nacional, las autoridades de educación evalúan los resultados de la política de educación. A nivel municipal, las autoridades evalúan sus propias actividades y asumen la responsabilidad de continuar desarrollando la educación. La autoevaluación tiene además el propósito de dar transparencia a las actividades de cara a los padres y otros grupos de interesados, y facilitar una comprensión común e integrada de los objetivos, procedimientos y resultados del sistema de educación. Esa autoevaluación se ve reforzada por evaluaciones nacionales por muestreo del rendimiento, la salud y el bienestar de los estudiantes, así como por evaluaciones temáticas, incluida una sobre la educación adaptada a la atención de necesidades especiales.

El currículo y la inclusión

La Junta Nacional de Educación formula los currículos básicos, en cooperación con amplias redes de departamentos de formación pedagógica, editores de materiales didácticos, investigadores, autoridades de educación municipales, directores y maestros, y representantes de los servicios sociales y de los sistemas de salud nacionales. Esta cooperación propicia el apoyo a los maestros por otras partes interesadas de la sociedad (Merimaa, 2004; Halinen, 2007).

En el currículo básico se definen las directrices comunes que todas las municipalidades y escuelas han de aplicar para organizar su trabajo. En él se contempla todo el ámbito del funcionamiento de las escuelas y la educación de todos los estudiantes, incluso de aquellos con las deficiencias más graves. Asimismo, exige que las municipalidades y escuelas cooperen con los padres y las autoridades sociales y sanitarias municipales, especialmente en lo que respecta al desarrollo y bienestar de los estudiantes (Halinen, 2006a, 2007).

Al representar los valores en que descansa la educación inclusiva, el currículo básico define una noción común del aprendizaje, así como criterios para la selección de métodos de enseñanza y el desarrollo del entorno de aprendizaje y la cultura de trabajo de la escuela. Como en él se concibe al estudiante como un educando activo, el apoyo al proceso de aprendizaje individual resulta decisivo, tanto como el aprendizaje y la interacción comunales. También se hace hincapié en la necesidad de establecer un entorno agradable y propicio, así como una cultura de trabajo abierta y alentadora basada en la interacción y la participación (Halinen, 2006b, 2007).

Cada municipalidad elabora un currículo municipal basado en el currículo básico, en el que también se tienen en cuenta las necesidades de los niños y las familias locales. Cada escuela tiene su propio currículo, el cual utiliza para elaborar planes de trabajo anuales, tanto para sí misma como para cada maestro, y planes de estudio individuales para los estudiantes que los necesiten (Halinen, 2006a, 2007). Los maestros y otros miembros del personal de la escuela tienen una importante participación en la formulación del currículo. Al analizar las cuestiones curriculares, los maestros deben reflexionar detenidamente sobre los factores que influyen en su docencia y el aprendizaje de los estudiantes, es decir, sobre la manera en que habrán de organizar la educación adaptada a la atención de necesidades especiales, el apoyo a los educandos con problemas de aprendizaje y la orientación y asesoramiento de estudiantes, así como sobre la forma en que asegurarán el bienestar de los estudiantes. Las escuelas también elaboran planes para garantizar entornos de aprendizaje seguros, vigilar las ausencias de los educandos y proteger a los estudiantes de la intimidación, la violencia y el acoso (Mäensivu, 2004; Halinen, 2006a).

Mediante este proceso, los maestros aprenden a considerar el funcionamiento de su escuela como un todo y se comprometen a asumir responsabilidad por cuestiones que van más allá de su clase o asignatura. Esto enriquece su experiencia

general y sienta mejores bases para prácticas inclusivas. Los estudiantes y sus padres también participan cada vez más en los procesos curriculares de la escuela, y sus necesidades y opiniones influyen en las prácticas escolares.

De la educación en la primera infancia a la educación secundaria superior: estructuras inclusivas y cultura escolar

La educación y el cuidado del niño en la primera infancia, la enseñanza preescolar y la educación básica forman un todo integral y aseguran un entorno coherente y flexible en el que los niños pueden desarrollar sus características personales.

La mayoría de los servicios de educación y cuidado del niño en la primera infancia se ofrecen en guarderías municipales o centros de asistencia diurna a la familia. Aunque se cobran derechos de matriculación, algunos niños reciben dicho servicio de manera gratuita, dependiendo del tamaño de la familia y su nivel de ingresos. Los padres de niños pequeños reciben otros tipos de apoyo social, en particular 43 semanas de licencia para la atención de los hijos y un subsidio a partir del nacimiento del niño. Una vez terminada esa licencia, pueden recibir una prestación por la atención del niño en el hogar, hasta que el hijo más joven cumple los tres años o ingresa en una guardería municipal. Esta política de bienestar social es un factor importante para el éxito de la inclusión.

De acuerdo con el Marco curricular nacional para la educación y el cuidado del niño en la primera infancia (2003), esos servicios tienen por objeto promover el crecimiento saludable, el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Al hacerse hincapié en la intervención y el apoyo tempranos, se eliminan las diferencias entre los niños debidas a las distintas condiciones de vida y, por ende, se asegura la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los niños. Siempre que resulta posible, se presta apoyo especial en entornos de guardería ordinarios, teniendo en cuenta los posibles problemas de aprendizaje o de desarrollo de cada niño, sus diferentes antecedentes lingüísticos o culturales u otras necesidades.

Antes de comenzar la enseñanza obligatoria, ya sea en el marco de la enseñanza en la primera infancia o la educación básica, todo niño tiene la posibilidad de asistir un año a la enseñanza preescolar; posibilidad ésta de la que se beneficia más del 96% de todos los niños de seis años de edad. Las autoridades municipales, sociales o educacionales brindan servicios gratuitos de enseñanza preescolar de conformidad con el Currículo básico nacional para la enseñanza preescolar (Junta Nacional de Educación, 2000). Esos servicios pueden ofrecerse en guarderías o escuelas. El límite mínimo nacional establecido para los estudios preescolares es de 700 horas anuales, es decir, unas cuatro horas diarias. Los niños también tienen derecho a recibir servicio de guardería después de esas horas de enseñanza preescolar, de ser necesario.

Los objetivos especiales de la enseñanza preescolar, definidos en un decreto (1435/2001), consisten en “mejorar la preparación de los niños para su desarrollo y aprendizaje, así como fortalecer sus aptitudes sociales y su autoestima saludable

mediante el juego y experiencias de aprendizaje positivas”. Durante ese año, los niños no comienzan estudios sistemáticos por asignaturas. La enseñanza preescolar facilita la transición de la guardería a la educación básica, ya que apoya y supervisa el desarrollo físico, psicológico, social, cognitivo y emocional de los niños y ayuda a evitar dificultades posteriores. Durante el año de enseñanza preescolar, la intervención temprana ayuda a detectar problemas en el desarrollo y el aprendizaje. Si los niños precisan ayuda, se define el tipo de apoyo necesario y se organiza éste en cooperación con los padres y las autoridades sociales y sanitarias. Con esto también se procura eliminar las diferencias en las condiciones de aprendizaje debidas a los antecedentes sociales o culturales, la discapacidad o cualquier otra dificultad del niño.

En este proceso, la educación básica constituye la principal oportunidad de inclusión. Todos los niños con residencia permanente en Finlandia tienen que terminar la educación obligatoria, ya sea asistiendo a una escuela polivalente o por otros medios como el estudio en el hogar. La educación obligatoria comienza a la edad de siete años y suele concluir nueve años después, una vez terminado el currículo de educación básica. Los padres son los responsables de velar por que sus hijos terminen la educación básica y, de hecho, más del 99,5% la termina. La educación básica brinda a todos los que la terminan el mismo derecho a tomar estudios superiores. Inmediatamente después de la educación básica, alrededor del 52% de los estudiantes toma estudios secundarios superiores generales y el 40% toma estudios de formación profesional (Halinen, 2006b).

El Currículo básico nacional para la educación básica (Junta Nacional de Educación, 2004, pág. 12) subraya la importancia de la educación básica para alcanzar la igualdad, y hace hincapié en la diversidad de los educandos como punto de partida de la educación básica:

La base de la instrucción está en la cultura finlandesa, la cual es el resultado de la interacción de las culturas autóctona, nórdica y europea. En la instrucción han de tenerse en cuenta los atributos nacionales y locales de carácter especial, los idiomas nacionales, las dos iglesias nacionales, los Sami como pueblo autóctono y las minorías nacionales. También debe tomarse en consideración la diversificación de la cultura finlandesa con la llegada de personas provenientes de otras culturas. La instrucción contribuye a la formación de la identidad cultural propia de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la sociedad finlandesa y a un mundo de creciente globalización. La instrucción también ayuda a promover la tolerancia y el entendimiento entre culturas.

La educación básica ayuda a aumentar la igualdad regional y entre las personas. Ha de tener en cuenta la diversidad de los educandos, y promueve la igualdad de género al dar a niñas y niños la capacidad de actuar sobre la base de la igualdad de derechos y responsabilidades en la sociedad, la vida laboral y la familia. La educación básica debe constituir una oportunidad para el desarrollo diversificado, el aprendizaje y el desarrollo de un sentido de autoestima saludable, a fin de que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos y habilidades que necesitarán en la vida, prepararse para tomar estudios superiores y, como ciudadanos responsables, desarrollar una sociedad democrática. La educación básica debe asimismo servir de apoyo a las identidades lingüísticas y culturales de todos los estudiantes y al desarrollo de sus lenguas maternas. Otro de sus objetivos es despertar su interés por el aprendizaje a lo largo de la vida.

En las escuelas polivalentes, la instrucción se imparte fundamentalmente por asignaturas, aunque también se prevén siete temas intercurriculares. La legislación establece a nivel nacional el número mínimo de horas de clases por semana, el cual varía de 19 horas en los cursos primero y segundo a 30 horas en los cursos séptimo a noveno. Los objetivos y el contenido fundamental de las asignaturas y temas suelen impartirse como competencias generales, poniendo énfasis en la adquisición de conocimientos, la comunicación y la cooperación, la participación activa, la solución de problemas y el mejoramiento de las aptitudes de aprendizaje.

La evaluación del estudiante se considera un instrumento valioso tanto para los maestros como para los propios estudiantes. Al expresar sus opiniones sobre las autoevaluaciones de los estudiantes, los maestros pueden analizar las necesidades individuales de éstos, ayudarlos a determinar los problemas que pueden obstaculizar su desarrollo y fijarles metas. Ni los maestros ni los estudiantes se ven agobiados por evaluaciones nacionales. Una vez cada cinco años la escuela participa en un muestreo nacional de los resultados de aprendizaje relacionados con una asignatura concreta. Los maestros reciben información sobre los resultados de su escuela, pero no se publican esos resultados ni se comparan las escuelas entre sí (Junta Nacional de Educación, 2004; Halinen, 2006b).

Durante la educación básica los estudiantes no son divididos en grupos según sus aptitudes y normalmente estudian en grupos heterogéneos. Se fijan objetivos similares para todos los estudiantes, aunque la Ley de educación básica y el currículo básico exigen que las escuelas tomen en consideración las necesidades y modalidades de aprendizaje de cada estudiante utilizando medios pedagógicos como métodos de enseñanza diversos y adaptando el contenido de estudio a los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Para que ello sea posible, es necesario que los docentes dirijan bien sus grupos de estudio y orienten y apoyen a los estudiantes individualmente. Además, se prevé que determinen los puntos fuertes y las necesidades de todos sus alumnos a fin de poder proporcionarles planes de estudio personales. En los últimos años se ha hecho gran hincapié en la creación de entornos de aprendizaje diversos y un ambiente propicio e interactivo. Los docentes tienen más flexibilidad para formar grupos de estudio y fomentar la cooperación entre ellos, con lo que aumenta su trabajo en equipo tanto en la planificación de la instrucción como en situaciones docentes (Halinen, 2006b).

La intervención temprana en la educación básica brinda a los docentes la posibilidad de enfrentar los problemas de aprendizaje y desarrollo tan pronto los detectan. Por lo tanto, raras veces el número de estudiantes que repiten curso excede del aproximadamente 2% que repite el primero o el segundo curso, y la tasa de abandono es inferior al 0,5%. Todo estudiante que necesite apoyo tiene derecho a recibirlo, y muy diversas medidas de apoyo, aplicadas sistemáticamente, ayudan a que todos terminen la educación básica.

Si se cree que un niño no podría terminar el ciclo de educación obligatoria en el plazo previsto de nueve años, a causa de alguna discapacidad o enfermedad, puede comenzar su escolarización un año antes que el resto de los estudiantes y

tomar dos años de educación preprimaria. Otra opción sería que comience ese plan de educación obligatoria extendida a la edad de cinco años (Junta Nacional de Educación, 2004).

Los estudiantes con las discapacidades más graves no estudian asignaturas concretas, sino que, por el contrario, su instrucción se divide en ámbitos funcionales, como la capacidad motriz, el lenguaje y la comunicación, habilidades para la vida en sociedad, actividades de la vida cotidiana y la capacidad cognitiva. Sus progresos se evalúan atendiendo a esos ámbitos. Los niños con retraso mental profundo estudian casi siempre en el marco de sus propios grupos bajo la orientación de maestros y asistentes personales. Cada vez más, esas clases se vinculan con las escuelas generales (Junta Nacional de Educación, 2004).

Una vez concluido el ciclo de nueve años, los estudiantes pueden tomar otro año de educación básica no obligatoria, concebido como apoyo a los educandos con problemas de aprendizaje o desarrollo; alrededor del 4% de los educandos toma ese año adicional. Ese año adicional debe ser lo más flexible, personal y positivo posible, y en ocasiones puede combinarse con un empleo. Durante ese año los estudiantes pueden mejorar sus puntuaciones anteriores, así como su capacidad de aprendizaje, su autoestima y su motivación. También pueden adquirir conocimientos que necesitarán para sus estudios posteriores, lo que aumenta sus posibilidades de continuar sus estudios en la educación secundaria superior. Ese año adicional promueve la inclusión, ya que su objetivo es lograr que todo el grupo de edad pase de la educación básica a la educación secundaria superior (Junta Nacional de Educación, 2004).

Además de la jornada escolar ordinaria, los niños con necesidades especiales y los que cursan los cursos primero y segundo tienen a su disposición clubes extracurriculares y actividades posteriores a la jornada escolar. En el marco curricular establecido por la Junta Nacional de Educación para esas actividades figuran los objetivos y el contenido básico que las municipalidades deben respetar al organizar esas actividades (Junta Nacional de Educación, 2007). Los niños pueden participar en actividades muy variadas e interesantes, hacer los deberes escolares o reposar en un entorno seguro y tranquilo bajo la supervisión de profesionales (Rajala, 2007). Esas actividades tienen por objeto ayudar a la familia con la crianza de los niños y apoyar el desarrollo emocional y ético de éstos; también promueven la participación y la igualdad.

Estructuras para erradicar la exclusión

Al analizar el actual sistema de educación de Finlandia desde la perspectiva de la inclusión, debemos recordar que ese sistema ha evolucionado con el paso del tiempo (Naukkari, 2005; Saloviita, 2006a) y que se ha trabajado con moderación para lograr una inclusión plena.

La solidez del sistema de educación de Finlandia radica en sus estructuras y modelos funcionales, los cuales tienen la función primordial de erradicar la

exclusión, es decir, la segregación y marginación, en la educación y la sociedad. Esas estructuras y modelos constituyen una base firme para la inclusión. Igualmente decisivas son las actitudes y aptitudes de los maestros, para asegurar que determinados tipos de educandos puedan recibir una atención óptima. Asimismo, las autoridades municipales y los servicios sociales son importantes en la prestación del apoyo que puedan necesitar los estudiantes y sus familias.

El punto de partida de la educación siempre es la escuela de instrucción general más cercana al hogar, la cual debe asumir a los niños pertenecientes a su zona de atención. Si los educandos necesitan más asistencia para su aprendizaje o desarrollo, se prevén diversas medidas. En la actualidad las escuelas polivalentes aplican varias de esas medidas, tanto de carácter general como especial.

Las medidas de apoyo general siguientes se aplican a todos los estudiantes:

- Los maestros hacen una diferenciación en la instrucción que imparten en función de las necesidades de los estudiantes;
- Los maestros cooperan estrechamente con los padres o tutores;
- Todos los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento;
- Todos los estudiantes pueden recibir servicios destinados a apoyar su salud física y bienestar psicosocial;
- Los estudiantes temporalmente retrasados en sus estudios pueden recibir clases de recuperación.

Las medidas de apoyo especial están destinadas a los estudiantes con necesidades especiales:

- Los estudiantes con problemas menores de aprendizaje o ajuste pueden recibir educación a media jornada adaptada a la atención de necesidades especiales;
- Los estudiantes con problemas graves de aprendizaje, discapacidad, enfermedad, retraso del desarrollo, trastornos emocionales, etc., pueden recibir educación a jornada completa adaptada a la atención de necesidades especiales;
- Se dispone de intérpretes, así como de equipo, dispositivos y materiales complementarios (Junta Nacional de Educación, 2004; Koivula, 2008).

En cuanto al apoyo general, la diferenciación pedagógica permite que los maestros satisfagan las distintas necesidades de los educandos mediante el correspondiente ajuste de los temas lectivos, los métodos de enseñanza, las técnicas de trabajo y materiales didácticos, la evaluación de los estudiantes y sus observaciones al respecto, y la organización flexible de grupos, así como los entornos físicos y psicológicos del aprendizaje. Todos los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento para desarrollar su capacidad de estudio y tomar decisiones acertadas en sus estudios y carreras. El apoyo psicosocial y de salud es un servicio prestado por psicopedagogos, trabajadores sociales y enfermeras escolares, y su objetivo es fortalecer la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y facultarlos para que asuman la responsabilidad de sus propios estudios.

Por lo general, los estudiantes que precisan apoyo específico reciben clases de recuperación de sus propios maestros de clase o de asignatura, ya sea individualmente o en pequeños grupos después de la clase. Los educandos con problemas menores o discapacidades leves relacionados con su aprendizaje o ajuste tienen derecho a recibir educación a media jornada adaptada a la atención de necesidades especiales a cargo de maestros especializados en ese tipo de educación, quienes pueden trabajar junto con los maestros de clase o de asignatura durante las clases o individualmente con uno o varios educandos durante la jornada lectiva. Esos servicios suelen prestarse por un período determinado, normalmente uno o dos meses, pero se pueden prolongar de ser necesario. Esa educación especial a media jornada ha demostrado ser muy importante para lograr buenos resultados en el aprendizaje (Koivula, 2008; Moberg y Savolainen, 2008).

Si los estudiantes llegaran a necesitar más apoyo aún, es posible adoptar decisiones respecto de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. A partir de esas decisiones se formulan y ejecutan planes de educación individual. En esos planes se reflejan tanto los puntos fuertes como las dificultades del estudiante y se definen los distintos objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; también se detalla la manera en que se desarrollará el entorno de aprendizaje y se impartirá la instrucción. Esos estudiantes pueden recibir clases en entornos ordinarios, ya sea en el marco de sus grupos anteriores o de grupos de estudio más pequeños, los cuales pueden ser grupos flexibles o grupos más permanentes dentro de la misma escuela adaptados a la atención de necesidades especiales. Los estudiantes que necesiten un apoyo mucho mayor pueden ser asignados a escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales, pero esos casos son menos frecuentes, ya que la educación adaptada a la atención de necesidades especiales se imparte cada vez más a menudo en escuelas ordinarias (Koivula, 2008).

Todas las escuelas polivalentes tienen su propio *grupo de bienestar del estudiante*, integrado por maestros y personal de salud. El grupo, que suele estar presidido por el director de la escuela, toma en consideración las preocupaciones expresadas por los maestros y analiza las medidas de apoyo óptimas que deberían aplicarse para contribuir al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, siempre en cooperación con los padres. También vigila los efectos que surten las medidas aplicadas a la evolución de los estudiantes (Peltonen, 2005).

Sin embargo, a veces los estudiantes presentan dificultades tan grandes, debido a enfermedades, discapacidades o problemas sociales, que no pueden estudiar en las escuelas locales ordinarias o las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales, aun cuando recibieran un apoyo reforzado. En Finlandia se ha establecido una compacta red de seguridad educacional para garantizar que todos se beneficien de las oportunidades de aprendizaje. Esto se logra mediante la educación en hospitales, reformatorios y escuelas estatales adaptadas a la atención de necesidades especiales para estudiantes con discapacidades graves.

Cuando los educandos de preescolar, de la escuela polivalente o de la educación básica adicional no obligatoria ingresan en un hospital, tienen derecho a recibir instrucción en dicha institución. Ese es un servicio prestado por la municipalidad a que pertenece dicho hospital, independientemente del lugar de residencia del estudiante. Esa instrucción se basa en el currículo básico, y puede impartirse a título individual o en pequeños grupos, según el estado de salud del estudiante. El derecho a la instrucción no depende de la duración de la hospitalización; ese apoyo escolar puede durar lo mismo días que años (Ministerio de Educación, 2004).

Desde 2005 el gobierno viene asignando más recursos a la educación en hospitales en el marco de un proyecto nacional destinado a desarrollar ese ámbito de la educación. En el proyecto han participado en total 32 unidades docentes hospitalarias que funcionan en Finlandia. A fin de apoyar a las escuelas ordinarias respecto de la asistencia que éstas prestan a los niños antes y después de su hospitalización, se está elaborando un modelo funcional en el contexto de ese proyecto para que los niños tengan un aprendizaje lo más flexible posible y se sientan seguros, a pesar de los múltiples traslados que deben experimentar. Una hipótesis fundamental se refiere al hecho de que, cuando un estudiante está gravemente enfermo, es muy importante mantener la dinámica de la vida cotidiana y la alegría de aprender (Tilus 2007, 2008).

Los reformatorios son escuelas nacionales con régimen de internado en las que pueden vivir los niños cuando su vida de hogar y su asistencia habitual a la escuela se tornan imposibles a causa de problemas como el abuso de drogas o el alcoholismo, los trastornos del comportamiento y las crisis entre padres e hijos. Desde el punto de vista de la educación y los servicios de atención al niño, se trata de soluciones radicales a las que suele recurrirse como última opción cuando ninguna otra medida de apoyo fructifica. Finlandia tiene seis reformatorios públicos y dos privados, cada uno acoge alrededor de 20 estudiantes con un promedio de edad de 15 años. En general los educandos estudian en pequeños grupos en un entorno claramente prescrito y seguro.

En la actualidad Finlandia tiene siete escuelas públicas adaptadas a la atención de necesidades especiales que acogen a educandos con graves deficiencias visuales, auditivas o motrices, trastornos neurológicos, disfasia y autismo y otras discapacidades graves. En ellas se ofrece instrucción, así como servicios de orientación, rehabilitación y apoyo para facilitar el aprendizaje. Las escuelas públicas desempeñan una función especial como dependencias de apoyo y asesoramiento a los administradores públicos, las escuelas ordinarias y los padres. Las escuelas públicas se ocupan de la formación, así como de la fabricación de materiales y equipo apropiados y su préstamo a otras escuelas. También elaboran técnicas educativas y de rehabilitación y trabajan activamente en la preparación de programas de orientación y servicios que se ofrecen por Internet. Los estudiantes de las escuelas ordinarias con diagnósticos como los antes mencionados pueden ser acogidos en las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales durante

un período de apoyo en que se supervisan todos los servicios de apoyo y demás disposiciones tomadas para su educación. Posteriormente se elabora un plan de educación en cooperación con la escuela ordinaria de donde procede el estudiante. Algunos estudiantes continúan sus estudios en esas escuelas públicas por períodos más prolongados, e incluso hasta concluir sus estudios, en particular aquellos con múltiples discapacidades graves que necesitan locales especiales diversos, equipo y materiales de apoyo poco comunes y maestros especialmente capacitados. No obstante, la mayoría de los estudiantes con discapacidades cursan estudios en sus escuelas locales (Junta Nacional de Educación, 2002).

El futuro

Cada cuatro años el Gobierno de Finlandia redefine la política de desarrollo de la educación y el Ministerio de Educación elabora un plan de educación e investigación. El último plan elaborado, correspondiente al período 2007-2011, da prioridad a varios cambios en el ámbito operativo que incidirán en el funcionamiento de las escuelas. En primer lugar, a medida que se reduce el grupo de edad surge un nuevo problema: ¿cómo asegurar el acceso equitativo a la educación y al mismo tiempo mantener una educación de alta calidad? En segundo lugar, los entornos y comunidades de aprendizaje extracurriculares se están volviendo cada vez más versátiles a medida que aumenta la influencia de los medios de información y en especial Internet. En tercer lugar, la autoridad de los padres se ve socavada por sus vidas de trabajo intensas e inciertas y por los cambios producidos en las estructuras familiares. Por último, los cambios que tienen lugar en la sociedad provocan cambios en las escuelas también: además de las grandes expectativas de aprendizaje que se crean, cada vez más se espera que las escuelas apoyen el bienestar general de los estudiantes, así como su desarrollo emocional, su capacidad para vivir en sociedad y sus aptitudes éticas y estéticas (Ministerio de Educación, 2008).

En los últimos años el Ministerio de Educación ha trabajado activamente en la elaboración de estrategias orientadas a mejorar el bienestar del estudiante y reforzar las prácticas inclusivas en la enseñanza preescolar y la educación básica. El Ministerio recalca que la vida cotidiana de una comunidad escolar comprende factores que pueden favorecer o afectar el aprendizaje y el bienestar del niño. En el mejor de los casos, la escuela promueve la interacción y participación de los estudiantes, lo que a su vez aumenta su bienestar. Para ello es necesario que existan objetivos y procedimientos de trabajo claramente definidos, métodos de trabajo versátiles y una respuesta realista y alentadora de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2005).

En la nueva estrategia de educación especial (Ministerio de Educación, 2007) se recalca que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, tienen derecho a recibir educación preescolar y a asistir a escuelas polivalentes ordinarias próximas a sus hogares. La estrategia se concentra en la educación ordinaria y la intensificación del apoyo preventivo. También persigue el

objetivo de eliminar el estigma de la “medicalización” de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y hacer mayor hincapié en la evaluación pedagógica como punto de partida de toda planificación educacional. A principios de 2008 el Ministerio de Educación asignó importantes recursos a la formación pedagógica y a las actividades de desarrollo de las municipalidades. Los resultados de investigaciones recientes también indican claramente que los maestros de las escuelas polivalentes de Finlandia respetan a sus alumnos y muestran una gran disposición a utilizar métodos diversos para satisfacer sus necesidades individuales y asegurar un buen aprendizaje (Atjonen *et al.*, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, estamos seguros de que la educación inclusiva está firmemente establecida in Finlandia. Avanzamos en este empeño junto a otros países nórdicos con los que compartimos nuestra viva inclinación por construir una sociedad de bienestar democrática y asegurar la igualdad en la educación. En el Taller internacional UNESCO/OIE sobre educación inclusiva, Países nórdicos, celebrado en marzo de 2008 en Helsinki, se reafirmaron esos objetivos y retos futuros comunes, los cuales quedaron reflejados en la Hoja de ruta nórdica hacia la educación inclusiva. Nuestros puntos fuertes parecen ser la coherencia y flexibilidad del sistema de educación; una dirección pedagógica acertada; la fuerte participación de los estudiantes; la buena formación de los maestros, que se distinguen por ser profesionales reflexivos que establecen relaciones cálidas con sus educandos; y un enfoque multidisciplinario y de cooperación de la educación inclusiva.

Nuestro principal reto, tanto en Finlandia como en otros países nórdicos, consiste en aprender a convivir con la diversidad y el multiculturalismo crecientes de la sociedad y la escuela. Ante esa diversidad, tenemos que desarrollar la capacidad de los maestros y fomentar prácticas de instrucción en que se prevean grupos de estudio heterogéneos. Debemos perfeccionar la educación de los niños en la primera infancia e integrarla más en el sistema de educación. También necesitamos encontrar mejores formas de intervención temprana, apoyo preventivo y apoyo multidisciplinario, así como medios de reducir la educación adaptada a la atención de necesidades especiales en entornos separados y mejorar aquello que no podemos cambiar. Por último, deberíamos encontrar la manera de transmitir el espíritu de la inclusión de la educación básica a la educación posbásica y motivar a todos a convertirse en educandos activos.

En la actualidad, la igualdad en la educación en Finlandia se consolida a medida que nos adentramos en la cuarta etapa de desarrollo de la inclusión, en la que se concibe el aprendizaje como un proceso “a lo largo y ancho de la vida”. La educación y cuidado del niño en la primera infancia, junto con la enseñanza preescolar y la educación básica, sientan sólidos cimientos para el aprendizaje. Teniendo en cuenta su poca población, Finlandia necesita un alto nivel de educación y de conocimientos especializados. No podemos darnos el lujo de permitir que nadie se aparte del camino del aprendizaje permanente. Para la persona, la educación es siempre una vía hacia la participación cultural, tanto a nivel local como en este mundo nuestro cada vez más

globalizado. El aprendizaje abre una senda hacia el tesoro común de la humanidad: la aceptación y el intercambio de valores y competencias en el marco de la interacción con los demás. Nuestro deber es preparar a todos nuestros niños para que puedan enfrentar un futuro incierto con las competencias adecuadas, así como con esperanza y previsión (Halinen y Järvinen, 2007).

Cinco tesis sobre la inclusión

Sobre la base de la experiencia adquirida por Finlandia en la educación inclusiva, proponemos cinco esferas de desarrollo que deberían tenerse en cuenta para seguir avanzando por el camino de la inclusión. Debemos definir los valores y objetivos de la educación, las nuevas medidas que han de adoptarse, la manera de desarrollar el espíritu y la cultura de trabajo en todo el sistema de educación, el modo de perfeccionar los maestros y apoyarlos, y la función y el proceso del currículo.

En primer lugar, el concepto de la educación inclusiva se basa en los valores abrazados por una sociedad. La principal filosofía de los finlandeses es que las personas tienen derechos y responsabilidades en su desarrollo como seres humanos y como miembros de la sociedad capaces de contribuir a ella. Para asegurar una educación básica igual para todos es preciso contraer el compromiso mental y económico de alcanzar ese objetivo.

En segundo lugar, para que la inclusión cumpla su cometido, todos los niños deben asistir a la escuela, por lo que las decisiones sobre la distancia entre el hogar y la escuela y los gastos de educación deben facultar a todas las familias para que efectivamente puedan enviar a sus hijos a la escuela. Una vez cumplidas esas condiciones, debemos seguir trabajando para lograr que todos los niños terminen al menos la educación básica, sin antes abandonar. Sólo si siguen asistiendo a la escuela se les puede ayudar a terminar sus estudios. Al repetir curso, los estudiantes se convierten en una carga económica para la sociedad y pueden sentirse segregados. A fin de mantener baja la tasa de repetición de curso, debemos continuar ideando procedimientos y métodos docentes que promuevan el aprendizaje y bienestar de los niños, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

En tercer lugar, en los planos local y nacional, la inclusión exige voluntad colectiva y una cultura de trabajo común en que se valore la participación de todos los miembros de la sociedad. Para ello es necesario contar con modelos de trabajo basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente. El punto de partida está en las necesidades de los estudiantes y los objetivos que ellos mismos se han fijado para su desarrollo. El logro de esos objetivos requiere el respaldo de la familia. El personal de la escuela debe tener los conocimientos especializados requeridos para satisfacer las necesidades de apoyo de los estudiantes y coordinar los objetivos individuales de sus estudiantes con metas de importancia social. Además, la cultura escolar debe propiciar que los educandos se sientan respetados e integrados en la comunidad, y

respetar los objetivos de aprendizaje de cada uno. Cuando esto ocurre, la diversidad se percibe como una virtud y un recurso. Cada jornada escolar debería propiciar una interacción caracterizada por la atención y el aliento, en la que los maestros escuchen a los estudiantes y apliquen medidas de intervención temprana y de apoyo en la clase.

En cuarto lugar, la inclusión depende en gran medida de los métodos positivos aplicados por los maestros y la sólida capacidad profesional de éstos. Todos los días, el maestro debe satisfacer las necesidades de sus estudiantes y contribuir a su buen desempeño. Para ello, necesitan recibir el apoyo de toda la sociedad. En los planos nacional y local, las autoridades encargadas del apoyo social a las familias, así como de la atención médica, los servicios culturales y de atención a la juventud, deberían apoyar la labor de los maestros y las escuelas. Se trata de un proceso interactivo: a medida que el sistema de educación y las escuelas inculcan el criterio de la inclusión en los maestros, estos últimos están en mejores condiciones de influir en el desarrollo de sus escuelas y de la educación en general y, por ende, contribuir a él. Los maestros deben estar facultados para llegar a soluciones basadas en su evaluación especializada de las necesidades de los estudiantes y de las oportunidades locales que determinen. No se les debe agobiar con pruebas, evaluaciones o inspecciones que consuman mucho tiempo y recursos. Por el contrario, necesitan una formación de alta calidad antes del empleo y oportunidades para continuar su desarrollo profesional mediante la capacitación en el empleo y el mantenimiento de contactos profesionales con otros maestros.

Por último, el currículo debe ser expresión de los valores básicos de inclusión de la educación y de la voluntad consensual de desarrollar la educación. En ese sentido, debería facilitar la formulación y aplicación locales de la instrucción inclusiva. La participación de los maestros en la formulación de los currículos de sus propias escuelas hace que tomen mayor empeño en alcanzar objetivos comunes y aplicar procedimientos docentes inclusivos.

Los procesos de análisis y evaluación de los currículos deberían ser abiertos, favorables e interactivos. Esto debe lograrse mediante la cooperación entre los administradores nacionales y locales, entre las autoridades municipales, los directores de escuela y los maestros, y entre los maestros y los estudiantes. Cuando el trabajo se basa en la confianza, con un alto nivel de expectativas y el respaldo de estructuras y procedimientos favorables, las personas reaccionan dando lo mejor de sí. Esa es la clave del éxito en la educación y, sin lugar a dudas, en la inclusión.

Referencias

- Arinen, P.; Karjalainen, T. 2007. *PISA 2006: Ensituloksia* [PISA 2006: primeros resultados]. OCDE, PISA; Opetusministeriö, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Informe del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 38, 2007.
- Atjonen, P. et al. 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen* [De los objetivos a la interacción]. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 30. Informe del Consejo de Evaluación de la Educación de Finlandia, n° 30, 2008.

- Comité sobre el currículo de la escuela polivalente. 1970. *Committee Deliberations I* [Deliberaciones del Comité, primera parte]. *Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö* 1970: A5. Helsinki: Kouluhallitus.
- Cox, C. 2007. *Inclusive Education and Inclusive Society. What can we do and promote from the educational systems?* [La educación inclusiva y la sociedad inclusiva: ¿qué podemos hacer y promover desde los sistemas de educación?]. Ponencia presentada en el Taller internacional sobre educación inclusiva, América Latina – Regiones Cono Sur y Andina, 12-14 de septiembre de 2007. Buenos Aires, Argentina.
- Grubb, W.N. 2007. Dynamic inequality and intervention: Lessons from a small country [Desigualdad e intervención dinámicas: la experiencia de un pequeño país]. *Phi Delta Kappan*, vol. 89, n° 2, págs. 105-114.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus [La educación del niño en la primera infancia e investigaciones científicas conexas]. *Kasvatus*, vol. 33, n° 2, págs. 133-147.
- Halinen, I. 2006a. The Finnish Curriculum Development Process [El proceso de elaboración del currículo finlandés.]. En: Crisan, A. (comp.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. Centrul Educatia 2000+ y UNESCO/OIE Bucarest: Humanitas Educational, págs. 62-78.
- Halinen, I. 2006b. L'école de l'équité et de l'intégration: Le cas de la Finlande [La escuela de la igualdad y la inclusión: el caso de Finlandia]. *Revue internationale d'éducation*, n° 41.
- Halinen, I. 2007. Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland [El currículo de la escuela polivalente y desarrollo de la educación en Finlandia]. En: Sarjala, J.; Häkli, E. (comps.). *Jenseits von PISA: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlín: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Halinen, I.; Järvinen, R. (comps.). 2007. *Future's Education* [La educación del futuro]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Halinen, I.; Kauppinen, J.; Yrjölä, P. 2006. Que savent les élèves en Finlande? [¿Cuánto saben los estudiantes en Finlandia?]. *Revue internationale d'éducation*, n° 43.
- Halinen, I.; Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä [Desarrollo de la escuela polivalente]. En: Hämäläinen, K.; Lindström, A.; Puhakka, J. (comps.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, págs. 95-107.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta kommentteja Saloviidalle [Observaciones sobre la valoración del Profesor Saloviita sobre la situación de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y la inclusión]. *Kasvatus* 5/2006, págs. 505-507.
- Junta Nacional de Educación. 2000. *National Core Curriculum for Preschool Education* [Currículo básico nacional de la enseñanza preescolar]. Helsinki: Junta Nacional de Educación.
- Junta Nacional de Educación. 2002. *Valtion erityiskoulut palvelevat* [Funcionamiento de las escuelas especiales públicas]. Helsinki: Opetushallitus.
- Junta Nacional de Educación. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education* [Currículo básico nacional de la enseñanza preescolar]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Junta Nacional de Educación. 2007. *Before- and after-school activities* [Actividades antes y después de las horas lectivas]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Kartovaara, E. (comp.). 2007. *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus* [Reforma del currículo de 2004 para la educación básica]. Helsinki: Opetushallitus.
- Ketovuori, H. 2007. Inklusion haasteet perusopetuksessa [Dificultades de la inclusión en la educación básica]. *Kasvatus* 1/2007, págs. 63-65.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana [La normalidad como currículo oculto en la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. En: Ladonlahti, T.; Naukarainen, A.; Vehmas, S. (comps.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* [¿Fuera de la norma o especial? Alcance de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. Jyväskylä: AtenaKustannus. págs. 203-215.

- Koivula, P. 2008. Inclusive Education in Finland [La educación inclusiva en Finlandia]. Ponencia presentada en el Taller internacional sobre educación inclusiva, Países nórdicos, 6-7 marzo 2008, Helsinki.
- Kokkala, H.; Savolainen, H. 2002. Koulutusta kaikille [Educación para todos]. *NMI-bulletin* vol. 12, n° 4. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylän yliopisto. págs. 26-31.
- Kupari, P.; Välijärvi, J. 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa* [Base sostenible del aprendizaje y las competencias: PISA 2003 en Finlandia]. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen [Hacia la educación obligatoria]. En: Kuikka, M.T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry.* Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 15-100.
- Mäensivu, K. 2004. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö koulun toimintatapana [Cooperación basada en alianzas como modalidad de trabajo en la escuela]. En: Vitikka, E.; Saloranta-Eriksson, O. (comps.). *Uudistuva perusopetus.* Helsinki: Opetushallitus, págs. 97-114.
- Merimaa, E. 2004. Uudistuva perusopetus, esipuhe [Transformación de la educación básica]. En: Vitikka, E.; Saloranta-Eriksson, O. (comps.). *Uudistuva perusopetus.* Helsinki: Opetushallitus, págs. 5-6.
- Ministerio de Educación. 2004. *Report of the Committee on Improving the Conditions and Financing of Hospital Education* [Informe del Comité encargado del mejoramiento y la financiación de la educación en hospitales]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 8, 2004.
- Ministerio de Educación. 2005. *Report of the Committee for School Welfare* [Informe del Comité de servicios sociales escolares]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 27, 2005.
- Ministerio de Educación. 2007. *Special Education Strategy* [Estrategia de educación especial]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 47, 2007.
- Ministerio de Educación. 2008. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007-2012.* [Plan de desarrollo de la educación y las investigaciones correspondiente al período 2007-2012]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 9, 2008.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta [La educación inclusiva desde el punto de vista del maestro]. En: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, págs. 82-95.
- Moberg, S.; Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle [Cambios registrados en la capacidad de lectura de los estudiantes finlandeses de 9 a 15 años de edad en los decenios de 1960 a 2000]. *Kasvatus* 1/2008. págs. 31-38.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa: Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä [La disciplina y la inversión de la carga: la cuestión de los problemas de aprendizaje al definir la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. En: Ladonlahti, T.; Naukkarinen, A.; Vehmas, S. (comps.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Jyväskylä: AtenaKustannus, 1, págs. 82-202.
- Naukkarinen A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista* [La edificación de la escuela participativa: Estudio del proceso de incorporación de las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales en la educación ordinaria]. Helsinki: Opetushallitus.
- OCDE. 2005. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators for curriculum access and equity* [Los estudiantes con discapacidad, problemas de aprendizaje y desventajas: estadísticas e indicadores del acceso y la equidad en los currículos]. Junta Directiva del Centro de Investigación e Innovación en Materia de Enseñanza, 7-8 noviembre. París: OCDE.
- Pekkala, L. 2006. Osallistava kasvatus [La educación inclusiva]. *Kasvatus* 4/2006. págs. 323-325.
- Peltonen H. (comp.). 2005. *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa* [Apoyo al aprendizaje en la enseñanza preescolar y la educación básica]. Helsinki: Opetushallitus.

- Pinola, M. 2008. *Integraatio ja inklusio peruskoulussa*. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. [La integración y la inclusión en la educación básica. Actitudes de los maestros acerca de una escuela común para todos]. *Kasvatus* 1/2008, págs. 39-49.
- Rajala, R. (comp.). 2007. *Lapsen parhaaksi: Tukea aamu- ja iltapäivätoimintaan* [Por el bien del niño: apoyo a las actividades anteriores y posteriores a la escuela]. Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus.
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka [La escuela integral finlandesa y la política de educación transnacional]. En: Kuikka, M.T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 127-145.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio [La educación adaptada a la atención de necesidades especiales y la inclusión]. *Kasvatus* 4/2006, págs. 326-342.
- Saloviita, T. 2006b. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus* [El aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva]. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Saloviita, T.; Murto, P.; Naukkarinen, A. 2001. Johdanto teokseen Inklusion haaste koululle [Prefacio del libro *Challenges of inclusion for schools*]. En: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta [Que ni un solo niño pase inadvertido]. En: Kuikka, M. T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 11-14.
- Tilus, P. (comp.). 2007. *Sairaalaopetus tänään* [La educación en los hospitales hoy en día]. Jyväskylä: *Saireke–hankkeen raportteja ja kehittämismateriaaleja 1*.
- Tilus, P. (comp.). 2008. *Sairaalakoulut 2008* [Unidades docentes hospitalarias 2008]. Jyväskylä: *Saireke–hankkeen raportteja 2*.
- Tuunainen, K.; Ihatsu, M. 1996. *Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa* [Tendencias de desarrollo en la organización de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales en Finlandia]. En: Blom, H. et al. (comps.). *Erityisopetuksen tila*. Arviointi, Helsinki: Opetushallitus, págs. 7-24.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales]. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca (España), 10 de junio de 1994. Disponible en línea en la dirección siguiente: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it?* [Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?]. París: UNESCO.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme [Nuestra querida y odiada escuela polivalente]. En: Hämäläinen, K.; Lindström, A.; Puhakka, J. (comps.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, págs. 13-17.
- Väljörvi, J. 2003. The System and How Does it Work–Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School [El sistema y su funcionamiento: algunas características curriculares y pedagógicas de la escuela polivalente finlandesa]. *Education Journal*, vol. 31, n° 2, 2003. Universidad China de Hong Kong, págs. 31-55.
- Väljörvi, J. et al. 2002. *The Finnish success in PISA and some reasons behind it* [El éxito de Finlandia en la evaluación PISA y algunos de sus motivos]. Universidad de Jyväskylä, Instituto de Investigaciones de la Educación.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot [¿Cómo aprender a vivir juntos? Los múltiples rostros de la inclusión]. En: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, págs. 12-29.

- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana [La ética como base de las investigaciones relativas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad]. *En*: M. Jahnukainen, (comp.). *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, págs. 364-375.
- Viittala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa [La infancia y la prestación de apoyo especial en las guarderías]. *En*: Kontu, E.; Suhonen, E. (comps.). *Erytyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, págs. 9-30.

Notas biográficas de las autoras

Irmeli Halinen (Finlandia). Directora de la Dependencia de Desarrollo de la Educación Preescolar y Básica de la Junta Nacional de Educación de Finlandia. También es miembro del Consejo de Evaluación de la Educación de Finlandia y de la Comisión Nacional Finlandesa de la UNESCO, así como miembro permanente, en calidad de experta, de la Junta Asesora del Ombudsman para la Infancia en Finlandia. Desde el decenio de 1970 participa activamente en el desarrollo de la educación básica y en otros proyectos nacionales de reforma de Finlandia.

Ritva Järvinen (Finlandia). Asesora Superior de la Junta Nacional de Educación de Finlandia. Posee vasta experiencia como docente y directora de escuela. Junto con Irmeli Halinen, tiene a su cargo la dirección de la Comunidad de Práctica Nórdica, establecida por la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.