



SISTEMAS EDUCATIVOS EXCELENTES. PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Excellent Educational Systems. Presentation of the Monographic Section

*María José García Ruiz **

En los primeros años del siglo XXI la educación y los sistemas educativos se hallan fuertemente influidos por el fenómeno de la globalización. En términos generales, los diversos autores que han analizado de forma extensiva el fenómeno de la globalización admiten que «la globalización constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial» (Dale, 2007, p. 48). En concreto, se admite que la globalización existe como conjunto de fuerzas económicas que están más allá del control de los Estados-nación más poderosos y que, si bien dichas fuerzas reducen las capacidades y la discreción política de los Estados, no han convertido a los Estados-nación en irrelevantes u obsoletos. Es decir, si bien se reconoce la acción homogeneizadora de la globalización, en tanto que crea retos similares para los Estados, se admite que el efecto de la globalización en ámbitos como la educación es indirecto y está mediatizado por la discreción y

* Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

dirección de los Estados-nación. En este sentido puede decirse que la globalización puede modificar los parámetros y la dirección de las políticas estatales en modos similares, pero no necesariamente borra las peculiaridades nacionales existentes. Existen políticas nacionales específicas (ie. la educativa) que poseen estructuras a las que las innovaciones se tienen que acomodar (*idem*). El aún protagonismo de los Estados-nación en la conducción de sus políticas educativas y en la conformación específica de la educación en su entorno geográfico concreto explica las notables diferencias educativas existentes en la cultura escolar de los diversos países, más allá del influjo que dichos países reciben como consecuencia de su pertenencia a organismos supranacionales comunes y a instancias unificadoras como el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Las diferencias nacionales en educación permanecen a pesar de la extensión de la globalización y de su impacto homogeneizador.

Uno de los efectos más notables de la globalización en el ámbito internacional se ha cifrado en el establecimiento de un marco de organizaciones internacionales, a través de las cuales se ha configurado, en el plano supranacional, un «gobierno sin Gobierno» (*idem*). Sobresalientes entre esas instituciones internacionales están el FMI, la OCDE, el G-7, el Banco Mundial y la UE. Entre estas instituciones, la OCDE está revelando, en el ámbito educativo, un protagonismo y un impacto sin precedentes. Numerosos académicos coinciden en que, en el actual momento de globalización «la OCDE ha devenido crecientemente un actor político por derecho propio» (Henry et al., 2001) en política educativa nacional e internacional. Desde la lógica neoliberal que preside el discurso educativo de la OCDE, esta institución analiza las cuestiones educativas desde un «fundamentalismo económico» (Rizvi and Lingard, 2009) y desde una dimensión esencialmente técnica, vinculada a estadísticas e indicadores internacionalmente comparables, respecto de las cuales la OCDE ha adquirido gran maestría.

En este marco se inserta el gran éxito del programa PISA de la OCDE. El programa PISA de la OCDE, que ha obtenido un impacto sin precedentes en política educativa internacional, es una muestra del enfoque numérico y económico de las actuales propuestas educativas de los organismos internacionales. Los resultados de PISA son tomados muy en serio por las naciones participantes, como medida de la eficacia de sus sistemas educativos y la calidad de su capital humano.

Según autores como Brown «la calidad de los sistemas nacionales de educación, valorada según criterios internacionales», es la base de la competitividad internacional de las economías nacionales (Rizvi and Lingard, 2009: 446). Resulta de interés reflexionar acerca de qué entiende la OCDE por calidad educativa, y lo que parece cierto es que la calidad educativa para esta institución está vinculada a la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación nacionales. Esta perspectiva no está ya interesada en debates educativos más amplios, sino en cuestiones estrictamente vinculadas a la eficiencia económica, y en aquellas que garantizan la respuesta de los sistemas educativos a las necesidades del mercado laboral y la economía global. Y, lo que resulta obvio es que, para una perspectiva holista e integral de la educación, este planteamiento resulta excesivamente reduccionista. Es cierto, como afirman Rizvi y Lingard, que las categorías en torno a las cuales se ha construido PISA rara vez son objeto de debate político. Dicho debate se ha articulado y focalizado, en vez, en torno a la comparación del rendimiento y a los rankings resultantes (Rizvi and Lingard, 2009: 447). El resultado de ello es que una gran parte de cuestiones educativas relevantes quedan sin debatir o sin cuestionar. La elaboración de una crítica extensa y rigurosa sobre las carencias en teoría pedagógica del PISA es una de las tareas pendientes de los académicos actuales. No obstante, resulta paradójico que, mientras que la OCDE ha dejado de ser una institución foro de debates educativos y que aboga por una concepción política y económica unidireccional, los informes PISA, en sí mismos educativamente sesgados, están dando lugar a abundantes y fértiles debates que trascienden los resultados de los informes PISA y profundizan en el carácter y las causas de las fortalezas y carencias de cada sistema educativo. Los estudios PISA están generando, quizá sin pretenderlo, el autoanálisis político y pedagógico de todos los sistemas educativos implicados, y han promovido un sinnúmero de encuentros científicos cuyos debates exceden los estrechos límites marcados por los informes PISA (Peyra et al., 2009).

Los estudios PISA no se detienen sólo en la evaluación de las competencias lingüísticas, matemáticas y científicas de los alumnos. Sus cuestionarios contemplan también algunos ítems dirigidos a valorar cuestiones vinculadas con la equidad en educación. Rizvi y Lingard (2009: 448) han puesto de manifiesto la estrechez de la definición de PISA de equidad en educación, la cual obvia y prescinde de los profundos debates académicos

relativos a la justicia social en educación, y considera dicha equidad en base a parámetros concretos y puntuales como el acceso a las instituciones educativas. No se abordan estas cuestiones sociales y culturales en su condición de temáticas de necesario tratamiento ético, sino en base a su incidencia y participación en la economía del conocimiento y en la productividad económica.

Hay toda una serie de estudios que se han generado a raíz de la publicación de los informes PISA. Algunos de estos estudios han tratado de analizar las características comunes a los sistemas educativos que han tenido más éxito en los estudios PISA. Uno de estos estudios es el Informe McKinsey (2007), titulado *How the world's best performing school systems come out on top*. El Informe McKinsey analiza veinticinco sistemas educativos del mundo, incluyendo a diez de los que han obtenido mejores resultados en los estudios PISA. El Informe, a través de visitas a escuelas y entrevistas a responsables educativos, analiza la presencia de una serie de parámetros en los sistemas educativos de éxito, y su ausencia en los sistemas educativos que han revelado puntuaciones mediocres en los estudios PISA.

Hay dos críticas esenciales que cabe hacer a estudios como el Informe McKinsey, y que han motivado la elaboración del número monográfico que ahora presentamos. La primera crítica tiene que ver con la indiferencia contextual que muestran los autores del Informe. En el prólogo al Informe, Andreas Schleicher apunta que, intencionadamente, el Informe se ha «focalizado en aspectos que trascienden los contextos socio-económicos y culturales» (Informe McKinsey, 2009: 6). En base a este objetivo, el Informe se ciñe al análisis de tres buenas prácticas que se repiten en los sistemas educativos de éxito, con la idea de fomentar su implantación en los sistemas educativos que han logrado resultados mediocres en el Informe PISA. Sin embargo, creemos que el principal cuidado que hay que guardar en el manejo de los resultados de los estudios internacionales como el PISA es el respeto escrupuloso al contexto nacional donde se han producido esos datos y que ha contribuido y determinado la generación de los mismos. Precisamente, el éxito tan flagrante que ha mostrado Finlandia en repetidas ocasiones, atestigua la deuda de dichos resultados a un contexto cultural marcado por el orden, respeto, disciplina y conservadurismo pedagógico. Si se quieren transplantar ciertas prácticas pedagógicas exitosas, también deberán modificarse ciertos hábitos culturales contextuales en el país que busca implantar reformas de

éxito probado en otros entornos. La desconsideración que, a veces, se realiza de los factores contextuales, ha llevado a autores como Goldstein (2004) a poner firmemente en duda la validez de los estudios internacionales de evaluación de la educación y a reivindicar, en su lugar, «la concentración de los recursos en la obtención de la comprensión necesaria de las dinámicas de cada sistema».

Las precauciones de Goldstein sobre el estudio profundo de las dinámicas de cada sistema deben tenerse muy presentes en la interpretación de los resultados, de carácter fundamentalmente estadístico, que aportan los estudios internacionales de evaluación de la educación como el PISA. Actualmente, a modo de ejemplo, es frecuente escuchar en círculos diversos la opinión de que el éxito de Finlandia en estos estudios constituye la victoria del modelo de la escuela comprensiva. Obviamente la estructura de la escuela comprensiva ha sido implantada en diversos países occidentales (EE.UU., Inglaterra, Suecia, Finlandia, Dinamarca, España), en tanto que se concibe como un modelo idóneo para responder a las exigencias cualitativas y equitativas marcadas por los textos legislativos en educación en el siglo XXI. No obstante, este comentario, sin otras matizaciones complementarias, resulta equívoco e incluso erróneo, en tanto que el modelo de la escuela comprensiva suele ir asociado a prácticas pedagógicas de carácter progresista como la enseñanza centrada en los alumnos. Nada más lejos de las prácticas pedagógicas operantes en el sistema educativo finlandés, donde los docentes practican la enseñanza desde un modelo jerárquico y autoritario, y donde los alumnos poseen un fuerte *ethos* de obediencia a la autoridad. La elevada puntuación de los alumnos finlandeses en competencias curriculares específicas determina el éxito de la escuela comprensiva *del modo como* ha sido organizada por Finlandia. La escuela comprensiva en Finlandia posee un tinte de conservadurismo pedagógico que no está presente, en la misma medida, en el caso de la escuela comprensiva de otros países. Toda interpretación de los resultados estadísticos precisa, pues, de un prolijo y profundo conocimiento de la realidad educativa de cada sistema educativo.

La segunda crítica que cabe hacer a estudios como el Informe McKinsey tiene que ver con la indiferencia e incluso menosprecio de estos análisis hacia los elementos educativos de la tradición. Andreas Schleicher, en el prólogo que elabora a este Informe, llega a afirmar que «el mundo es indiferente a la tradición» y que «el éxito llegará a aquellos países flexibles a la

adaptación y abiertos al cambio». La veneración por la reforma y la innovación educativas es una actitud muy frecuente en muchos académicos y políticos, de suerte que parece que un sistema educativo no progresa si no está continuamente sometido a cambios. A nuestro entender, la confusión actualmente existente resultante de vincular el éxito educativo solo a la innovación y la reforma, y el fracaso educativo a la conservación de la tradición y al empleo de pautas pedagógicas tradicionales, es lo que subyace a explicaciones del éxito educativo de Corea del Sur de autores como Watkins y Biggs (1996), los cuales hablan de «la paradoja del estudiante asiático» para referirse a la aparente contradicción entre el empleo en este país de elementos pertenecientes al paradigma de la pedagogía formal, y el éxito académico de los estudiantes del este asiático en pruebas internacionales de educación como el TIMSS del IEA y el PISA de la OCDE. Los atributos pedagógicos de Corea del Sur, al igual que los que presenta Finlandia son, a nuestro entender, una demostración de la sabiduría atemporal de algunos elementos de la tradición educativa; de que los elementos de la tradición que funcionan no hay que modificarlos por otros elementos educativos de eficacia no probada, y de que, en todo caso, hay que guardar en los sistemas educativos un exquisito equilibrio entre tradición y reforma.

El sentido común y enseñanzas como las que nos brindan países como Finlandia aconsejan, no obstante, que no debe apuntarse al cambio por el mero cambio, o en nombre de la supuesta «modernización» del sistema educativo. Las tradiciones deben mantenerse allí donde operan buenos resultados. Un grupo de investigadores británicos que realizaron una visita de estudio a Finlandia revelaron, a la vuelta de dicha visita a Finlandia, un gran «escándalo y decepción» (Simola, H., 2005: 462) por el tradicionalismo pedagógico existente en la educación y las escuelas finlandesas, y por la escasa implicación de este país en el movimiento de la reforma educativa. No se dieron cuenta estos investigadores que el estable y competente sistema educativo finlandés les estaba mostrando una lección de mayor envergadura que ellos también podían aplicar en su país. Esa lección consistía y radica en que muchos elementos de la tradición funcionan, y que los elementos de la tradición que funcionan no hay que cambiarlos ni sustituirlos por otros no probados propuestos por reformas educativas de vanguardia, o por otros vinculados a modas pedagógicas. Finlandia, y así nos lo revela los escritos de sus diversos académicos (Räsänen, R., 2006, Aho, E. et al, 2006, Simola, H., 2005), lleva

décadas mostrando un exquisito equilibrio entre tradición y reforma: sólo se implantan en este país aquellas medidas educativas susceptibles de reportar beneficios y mejoras, y siempre que no modifiquen nada de validez probada. Finlandia no ha seguido de forma ciega el movimiento anglosajón de responsividad en educación que busca convertir a las escuelas y a los docentes en agentes de rendición de cuentas de resultados de aprendizaje. Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende. Hay elementos de la tradición que tienen una validez permanente. Aplicando este parámetro a la clase docente, por ejemplo, podemos decir que hay elementos vinculados al desarrollo de la función docente, como la autoridad del profesor, que revelan esa validez permanente, independientemente del momento histórico o del entorno geográfico en que nos hallemos. La gran autoridad de que goza el docente en las aulas finlandesas viene dada por el gran profesionalismo y competencia de la clase docente en Finlandia, y por el respaldo y respeto de la clase política y la sociedad finlandesa a la figura docente. Algunos académicos finlandeses se preguntan, en la actualidad, qué pasará con este respeto y veneración hacia el docente finlandés, si estos docentes dejan de ejercer su rol tradicional y lo sustituyen por los nuevos roles de orientador y mentor que proponen y parecen exigir las actuales reformas educativas en la sociedad de la información (Simola, H., 2005). La dicotomía tradición *versus* cambio educativo ha sido extensivamente analizada desde un punto de vista académico a lo largo de todo el siglo XX y XXI. Se puede decir que es una temática de estudio recurrente en el ámbito educativo (Kazamias, A. M. & Massialas, B. G., 1965; Rothblatt, S., 1976; Dupuis, M. M., 1992, Viñao, 2002, Rotberg, I. C., 2010). El presente monográfico también pretende contribuir al debate de esta cuestión.

Por ello podemos decir que las reformas educativas impuestas de forma prescriptiva y general, sin atender a matizaciones relativas a países concretos, por instancias supranacionales como la Unión Europea o la OCDE, pueden resultar nocivas para países con pedagogías y prácticas educativas estables y de excelencia probada, como es el caso de Finlandia. Uno de los axiomas que deberíamos aplicar los diversos países en nuestra era global es que, en educación, lo que está bien no se cambia.

El presente Monográfico analiza siete sistemas educativos, en concreto los de Alemania, Inglaterra, Australia, Canadá, Finlandia, Corea y España. El enfoque de análisis de estos sistemas educativos se ha hecho desde una ver-

tiene histórica, contextual y desde el estudio de parámetros considerados como de gran incidencia en la excelencia educativa por la gran mayoría de estudios internacionales actuales. Entre dichos parámetros podemos citar, específicamente, el grado de consecución conjunta de la calidad y la equidad en todos los niveles educativos del sistema educativo; el análisis de los elementos presentes en la enseñanza secundaria (si el sistema posee una escuela comprensiva, el estudio de los rasgos característicos y específicos de dicha comprensividad); y el contraste del sistema propio de formación del profesorado. En cada sistema educativo se ha pretendido considerar, desde un análisis de introspección, en dónde residen las virtudes y excelencias del sistema, y en qué elementos se cifran las principales carencias, limitaciones y, en definitiva, retos del mismo. También se han considerado, en nuestro convencimiento de la sabiduría contenida en la política y la práctica educativa de no modificar nada de validez probada, qué elementos, ya sean virtudes o carencias, pertenecen a la tradición, y cuáles son el resultado de reciente innovación pedagógica.

La justificación de la elección del análisis de los sistemas educativos de Alemania e Inglaterra reside en su condición de países históricamente paradigmáticos en el ámbito occidental. Alemania, en su ámbito educativo, ha servido de modelo e inspiración a múltiples países, entre ellos a Inglaterra a Finlandia y a los EE.UU. Pese a que Alemania ha obtenido resultados mediocres en PISA, es obvio que el sistema educativo de este país posee muchos elementos de excelencia, tanto en su *Gymnasium*, como en su formación profesional y, por supuesto, en su enseñanza superior. Inglaterra, igualmente, constituye un país cuya educación siempre ha servido de referencia a otros países en sus políticas. Desde el período Thatcher, además, Inglaterra, quizá más que los EE.UU., se ha constituido en modelo del diseño e implantación de las propuestas neoliberales en educación. Inglaterra es un país que tampoco ha obtenido una puntuación elevada en PISA. Pero, a pesar de los retos diversos que este país tiene por delante (en cuestión, fundamentalmente, de formación profesional y de equidad educativa en el sistema), los elementos de excelencia en este sistema educativo en aspectos como su *grammar school*, o el modelo personalista en enseñanza superior, son innegables.

La justificación de la elección del análisis de los sistemas educativos de Australia, Canadá, Finlandia y Corea es obvia: los cuatro países son, inter-

nacionalmente, considerados excelentes por sus óptimos resultados en las pruebas PISA. El sistema educativo español, que en este monográfico se analiza en contraste con el finlandés, lo hemos seleccionado por dos razones. En primer lugar, por posibilitar elementos de contraste entre los anteriores sistemas educativos y el nuestro. En segundo lugar, porque poseemos la convicción de que todos los sistemas educativos tienen sus propios elementos de excelencia, que hay que señalar y promover. En el caso español, a modo de ejemplo, es obvio que nuestro sistema educativo, pese a no ser reconocido internacionalmente como sistema excelente, aventaja a muchos de los que sí han obtenido dicho reconocimiento en aspectos como la alta provisión de educación infantil, el tratamiento dado a la educación intercultural o, muy especialmente, en la excelencia que revela en la enseñanza impartida por nuestro país en la red de centros que conforma la denominada acción educativa de España en el exterior.

Comenzando con Alemania, podemos señalar que el académico Hans-Georg Kotthoff, de la Universidad de Friburgo, realiza un minucioso análisis de las fortalezas y carencias del sistema educativo alemán. A través de expresiones tan significativas como «PISA shock» o «PISA hysteria», Kotthoff revela los más de diez años de serio debate que vienen desarrollando las diversas comisiones federales y de *Länder* tras los mediocres resultados de los alumnos alemanes en las pruebas PISA. Dicho debate versa sobre cuestiones educativas fundamentales como los objetivos de la educación, el concepto de *Bildung* en el siglo XXI, la evaluación de las competencias y el resultado educativo, la potenciación de la equidad educativa por el sistema, etc.

La heterogeneidad de la educación alemana según los diversos *Länder* atestigua la complejidad y la dificultad del diseño e implantación de reformas educativas recomendadas a nivel federal por un organismo, la *KMK*, con sólo impacto indirecto en el ámbito educativo.

Del análisis de Koffhoff puede desprenderse que el sistema educativo alemán se revela excelente en su diseño y provisión de formación profesional a través de su conocido «sistema dual». Ciertamente, este sistema educativo se revela uno de los más idóneos de Europa en la provisión de los exactos cuadros académicos, técnicos y profesionales que necesita la economía nacional. No en vano Alemania demuestra una economía ágil, activa y receptora de fuerza laboral externa, en un momento de actual grave crisis econó-

mica mundial. Sin duda, debido a esta perfecta correspondencia entre el ámbito educativo y el económico, Alemania siempre ha sido reacia a introducir modificaciones de importancia en su tradicional organización y estructura educativas. De la lectura del análisis de Kotthoff, cabe concluir que el alemán es uno de los sistemas educativos occidentales más conservadores. Así, cabe colegir que las reformas educativas que el sistema educativo alemán está llevando a cabo tras el «shock» de PISA —como la implantación de las «escuelas de jornada completa» o *Ganztagsschule*— no alteran ningún aspecto de raíz de este sistema.

Kotthoff muestra el largo camino que este sistema educativo tiene aún por delante para conseguir la excelencia y el equilibrio en las dicotomías analizadas de «comprensividad *versus* selectivismo», «calidad *versus* equidad» y «calidad de la formación docente» pero, a pesar de que él percibe como «posibles» las futuras «reformas educativas e incluso estructurales como modificaciones en las vías de la escuela secundaria», los observadores internacionales, a la luz de la historia y de la idiosincrasia social y política de Alemania, las percibimos como altamente improbables.

El académico David Crook, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, manifiesta que la cuestión de la calidad educativa ha constituido una temática histórica, recurrente y aún irresuelta en la política, la prensa y el debate académico en Inglaterra. Hay sectores de gran excelencia en la educación inglesa, tanto en el ámbito escolar como en el universitario. No obstante, la conclusión de Crook, citando a Tawney, es que «el rasgo hereditario de la educación inglesa ha sido su organización en las líneas de la clase social» (Tawney, 1931: 142). Así, según Crook, «en 2011 Inglaterra sigue teniendo uno de los sistemas educativos menos equitativos del mundo».

El académico Crook realiza un recorrido de los principales hitos históricos de la educación inglesa desde finales del siglo XIX, y destaca las progresivas conquistas sociales que este sistema educativo ha ido adquiriendo en términos de democratización de la enseñanza y equidad social a través de emblemáticos documentos normativos como la Ley de Educación de 1870 o la Ley de Educación de 1944. Del análisis de Crook se desprende la existencia, aún vigente en la actualidad, de una notable polaridad en el ámbito educativo de este país, entre *tradicionalistas* y *progresistas*. La dicotomía *comprensividad vs. diversidad* no ha sido aún resuelta en Inglaterra, ni tam-

poco han encontrado su diseño política y socialmente aceptado las cuestiones vinculadas con la dicotomía *selectivismo vs. democratización* (exámenes, agrupación de alumnos en el aula, entidad del currículo, modelo de formación del profesorado, equilibrio de los sectores público-privado, etc.). Así, el modelo estructural de la escuela comprensiva fue instituido experimentalmente en el año 1965, y de forma extensiva en el año 1988, pero nunca ha gozado del respaldo unánime de la sociedad inglesa como modelo potencialmente promotor de la excelencia educativa.

Como tendencia prospectiva en el futuro inmediato de este país, Crook revela que las instancias oficiales que rodean al nuevo Primer Ministro conservador inglés, David Cameron, han mostrado, en el ámbito educativo, su determinación de emular a países de gran éxito educativo como Finlandia y Corea del Sur, en parámetros como la selección de los candidatos a la formación docente.

Una de las principales conclusiones de Crook radica en la inexistencia de datos precisos para poner fin a los históricos debates dicotómicos en este país, relativos a la bondad de la escuela comprensiva o a la calidad educativa en el sistema educativo inglés. De igual modo, sugiere una actitud de precaución ante las promesas políticas de incremento de la calidad educativa, vista la tradición histórica de este país —incluido durante el rol de liderazgo del mismo en la Revolución Industrial— de escaso respaldo gubernamental a la educación nacional.

El académico Anthony Welch, de la Universidad de Sydney, analiza la situación educativa en Australia. La mayor virtud y excelencia de la sociedad australiana radica en su condición de sociedad multicultural y de internacionalmente reconocido carácter poliétnico: actualmente hay más de 100 comunidades étnicas en Australia, las cuales hablan unos 80 idiomas. Esta riqueza cultural presenta también, no obstante, su lado oscuro en tanto que las minorías sociales en Australia se revelan aún en desventaja económica, social y educativa. Así, el académico Welch afirma que «el rendimiento educativo presenta importantes excepciones que atenúan o mitigan cualquier proclamación de estándares generales de excelencia» y «cualquier motivo de satisfacción con los resultados PISA». Aunque la sociedad australiana se siente especialmente identificada con una imagen de sí misma y de sus prácticas sociales como equitativas, la Australia contemporánea revela profundas di-

ferencias de clase, notables diferencias socioeconómicas y acusa aún la persistencia de determinadas formas de racismo social. Al parecer de Welch, no se puede hablar de éxito académico en Australia «cuando el rendimiento de PISA se ha logrado a costa de los aborígenes australianos, las minorías étnicas y los pobres».

La académica Clara Morgan, de la Universidad de Carleton, analiza la educación en Canadá. A su parecer, la excelencia de la educación en este país deriva del carácter público y oficial que la educación posee en este entorno geográfico y, en concreto, del hecho de que los distintos sistemas educativos de Canadá están «basados en los principios de accesibilidad pública, igualdad, financiación y control públicos, y una diversidad que permite la experimentación». Los principios en los que descansan los sistemas educativos de este país han conducido a altos niveles de calidad e igualdad educativa en Canadá. Otro elemento de excelencia educativa en el sistema lo constituyen los centros universitarios de formación del profesorado, los cuales son «centros de gran calidad académica, de investigación y lugares de promoción de una tradición crítica». La académica Morgan también señala en su artículo algunos retos que actualmente afronta la educación en Canadá. Uno de ellos es la aún inexistencia en este país de un sistema universal de educación infantil. Otro área necesitada de atención es la consecución de una auténtica igualdad económica, social y educativa para los aborígenes canadienses, los cuales revelan índices inferiores en los indicadores sociales y educativos respecto a la población general. Por último, entre otros, la autora revela la inquietud educativa y social que en la sociedad canadiense ha suscitado la presión por incorporar elementos neoliberales en la política educativa canadiense. Al parecer de Morgan, la sociedad canadiense ha mostrado escaso entusiasmo por la adopción de prácticas como los cheques escolares o el pago a los docentes por méritos.

En mi artículo sobre los sistemas educativos finlandés y español, he realizado un contraste entre las culturas escolares finlandesa y española. Dichas culturas escolares presentan rasgos diferenciales propios que explican la excelencia específica lograda por cada uno de estos sistemas educativos. Así, influenciada por Alemania, la Unión Soviética y Suecia, la educación finlandesa revela un notable conservadurismo pedagógico que, unido a la gran madurez del consenso social y a la homogeneidad social y educativa de este país, ha conducido a un éxito sin precedentes del modelo de la escuela

comprehensiva en este país, a la disposición de una clase docente de gran excelencia, y a elevadas cotas de rendimiento escolar en las destrezas clave. La educación española, por su parte, está aún embarcada en la resolución de algunas cuestiones históricas de índole administrativa y organizativa. Pese a la mayor polaridad social y política existente en nuestro país, la educación española ha conseguido cotas notables en aspectos educativos como la equidad, la gran provisión de educación infantil, la integración escolar, la educación intercultural y, aunque se trata de un ámbito que precisa de mayor difusión y presencia en el debate educativo de la sociedad española, se ha revelado particularmente excelente en los procesos educativos y resultados desarrollados en la red de centros que conforman la denominada acción educativa de España en el exterior.

En nuestro artículo sobre el sistema educativo de Corea del Sur, la académica Arechavaleta, de la Escuela Universitaria de La Salle, y yo realizamos un análisis de la cultura escolar presente en Corea del Sur y, hemos tratado de concretar las razones subyacentes al éxito educativo de este sistema educativo. Entre las conclusiones que presenta nuestro análisis destacan cuestiones como que la sociedad de Corea del Sur revela una muy alta estima por la educación que procede del legado de la ética confuciana, la cual se ha revelado crucial en el celo de los estudiantes de este país por la educación. De igual modo, la sociedad de Corea del Sur posee una estructura familiar cuyos rasgos, prácticas y atributos confucianos de «piedad filial» se han revelado de gran eficacia en el éxito escolar de los alumnos y en el desdeñable porcentaje de fracaso escolar que revela este sistema educativo. Por último, destacamos la idea de que la comunión de principios y objetivos de los padres y la clase docente coreana, junto a la alta estima y gran respeto de la sociedad coreana por los docentes, son factores cruciales que desembocan en un clima de orden y trabajo duro en las aulas de las escuelas de Corea del Sur y generan un alto éxito escolar en los alumnos.

Para concluir, y tras el análisis de los citados sistemas educativos, podríamos reseñar los siguientes como algunos de los elementos característicos de los sistemas educativos excelentes:

- El contexto que rodea a las culturas escolares es decisivo como coadyuvante del éxito escolar (o de la ausencia del mismo) en los sistemas educativos. Particularmente deseable es que dicho contexto

incorpore parámetros como madurez del consenso social, política de orientación a largo plazo; fe y afirmación en las propias prácticas pedagógicas exitosas, más allá del influjo de nuevas corrientes, y gran equilibrio entre tradición y reforma.

- Finlandia y Corea del Sur han revelado la bondad de la presencia de marcos nacionales de carácter ético (en estos casos, la religión luterana y el Confucianismo, pero podrían ser otros) para la cohesión social y la comunión de principios en la sociedad.
- Finlandia y Corea del Sur han demostrado la bondad en el rendimiento de los alumnos de un consenso de Estado-sociedad-docentes-padres en los objetivos educativos que guían el desarrollo escolar.
- En los países analizados, el modelo de la escuela comprensiva se ha revelado particularmente eficaz cuando, como ocurre en Finlandia, y a diferencia de lo que ocurre en Suecia y en España, dicha escuela ha mantenido la orientación académica en su currículo, y se ha desarrollado conforme a los elementos del paradigma de la pedagogía formal.
- Determinante para la consecución de la excelencia educativa de los diversos sistemas educativos se revela la formación del profesorado. Finlandia revela la bondad de prácticas como la introducción de elementos selectivos en los candidatos a la formación docente, y de hacer de esta formación una cuestión de Estado.
- La equidad social y educativa constituye un imperativo de la sociedad global del conocimiento del siglo XXI. Pertenece aún al debate educativo de los diversos países el modo concreto y más eficaz de operar la extensión de la excelencia educativa a toda la población escolar.

Esperamos que las aportaciones del presente Monográfico sirvan para enriquecer el ya fértil debate de la comunidad académica sobre la siempre necesaria inquietud de reflexionar y mejorar la educación nacional y global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHO, E., PITKÄNEN, K. and SAHLBERG, P. (2006): *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968* (Washington, The World Bank).
- DALE, R. (2007): Specifying Globalization Effects on National Policy. A focus on the Mechanisms, in LINGARD, B. and OZGA, J. (eds): *The Routledge Reader in Education Policy and Politics* (London, Routledge).
- DUPUIS, M. M. (Ed.) (1992): *Tradition and Reform in Teacher Education*. Pennsylvania State University.
- GOLDSTEIN, H. (2004): Education for all: the globalization of learning targets, *Comparative Education*, 40 (1), pp. 7-14.
- HENRY, M. et al. (2001): *The OECD, globalisation and education policy* (Oxford, Pergamon).
- KAZAMIAS, A. M. & MASSIALAS, B. G. (1965): *Tradition and Change in Education. A Comparative Study*. Prentice-Hall.
- MCKINSEY REPORT (2007): *How the world s best-performing school systems come out on top* (McKinsey&Company).
- PEREYRA, M. et al. (2009): *PISA under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools* (La Palma).
- RÄSÄNEN, R. (2006): *Quality Education — A Small Nation's Investment for Future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education. Oulu University. Document not published.
- RIZVI, F. and LINGARD, B. (2009): The OECD and Global Shifts in Education Policy, in R. COWEN & A. M. KAZAMIAS (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (London, Springer).
- ROTBORG, I. C. (Ed.) (2010): *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*. (Maryland, Rowman&Littlefield Education). 2nd Ed.
- ROTHBLATT, S. (1976): *Tradition and change in English liberal education: an essay in history and culture* (London, Faber and Faber).
- SIMOLA, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41, 4, pp. 455-470.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid, Morata).