

# 5



## CONTRASTES DE LAS CULTURAS ESCOLARES FINLANDESA Y ESPAÑOLA

---

### *Contrasts between Finnish and Spanish Schooling Cultures*

*María José García Ruiz\**

#### RESUMEN

Las culturas escolares finlandesa y española presentan rasgos diferenciales propios que explican la excelencia específica lograda por cada uno de estos sistemas educativos. 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 comprensiva 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 co-

---

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

tas 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.

**PALABRAS CLAVE:** Globalización, Cultura Escolar, Conservadurismo Pedagógico, Reforma Educativa, Escuela Comprensiva, Excelencia Educativa.

### **ABSTRACT**

Finnish and Spanish schooling cultures reveal specific and differential features that explain the particular excellence achieved by each of these educational systems. Influenced by Germany, the Soviet Union and Sweden, Finnish education shows a considerable pedagogical conservatism that, together with the great maturity of the social consensus and with the social and educational homogeneity of this country, have led to a great success of the model of the comprehensive school in this country, to the development of an excellent teaching force, and to a high student achievement in key skills. Spanish education is still dealing with the resolution of certain historical administrative and organizational issues. In spite of the greater social and political polarity present in our country, the Spanish education has achieved notable results in issues such as equity, the extended provision of preschool education, school integration, intercultural education, and has revealed a special excellence in the education and performance of the teaching processes developed in the Spanish foreign educational policy.

**KEY WORDS:** Globalization, Schooling Culture, Pedagogical Conservatism, Educational Reform, Comprehensive School, Educational Excellence.

## **1. CONTRASTES CONTEXTUALES SOCIALES Y EDUCATIVOS DE FINLANDIA Y ESPAÑA**

El contexto general más idóneo para analizar los contrastes sociales y educativos más reseñables de Finlandia y España es el de la globalización.

Siguiendo a Puelles (2006: 86) podemos afirmar que la globalización «aparece a mediados de la década de los setenta del siglo XX, coincidiendo con la crisis política del Estado de Bienestar y con la crisis económica del petróleo, pero es un fenómeno que excede con mucho a las citadas crisis». La globalización revela connotaciones ideológicas propias del neoliberalismo, ya que coincide temporalmente, e incorpora elementos, de la teoría y filosofía política implantada por Margaret Thatcher en el Reino Unido y que tuvieron fuerte impacto en las políticas de los países anglosajones y del entero mundo occidental. Entre los dos rasgos más característicos de la globalización destacados por los diversos autores, y que han hecho posible la vertebración extensiva de la misma en el mundo actual, destacan las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento, y las políticas económicas promovidas por los mercados, los gobiernos y las agencias internacionales, conocidas como «el consenso de Washington» (DALE, 2007: 51). Algunos rasgos de este consenso son disciplina fiscal, prioridades de gasto público, liberalización, privatización y desregulación (*idem*).

En términos generales suele admitirse que la globalización o la «ideología de la globalización» (PUELLES, 2006: 88) prioriza y amplía el espacio económico frente a otros como el político, lo cual suele concretarse en políticas que predicen la inhibición del Estado o la teoría del Estado mínimo.

En el análisis de las implicaciones de la globalización en la educación suelen señalarse consecuencias de la globalización en el ámbito educativo en cuatro direcciones principales (CARNOY, 1999: 145-162; PEDRÓ y ROLO, 1998: 266-271):

- Globalización de las políticas educativas, centradas en la desregulación, la reducción del gasto en educación, la apuesta por la privatización y la libre competición.
- Introducción de factores economicistas en la misión de la educación y en las funciones que cumple en la sociedad, y asignación a los sistemas educativos de objetivos globales de carácter económico.
- Convergencia estructural de los sistemas educativos, tendente a consolidar una etapa larga de formación básica que incorpore la enseñanza secundaria elemental. Junto a ello, aparente atención

preferente a la educación secundaria superior y universitaria en la formación de una mano de obra sumamente cualificada, en detrimento de dicha formación en la educación básica de carácter general.

- Incremento del control sobre el currículo y la evaluación, convergencia curricular en materias como lengua inglesa e informática, y énfasis en el currículo en materias como ciencias y matemáticas.

Estas cuatro tendencias señaladas que reflejan el impacto concreto de la globalización en educación se producen con más crudeza en el caso de los países anglosajones. En las realidades geográficas de Finlandia y España también se pueden entrever algunos de estos rasgos señalados, pero de forma más atenuada que en el caso de los países que pertenecen a aquella órbita. En el caso de estos dos países, como también de otros externos al círculo anglosajón, hay que tener en cuenta dos consideraciones adicionales en el análisis del influjo de la globalización en educación:

- En primer lugar, como afirma McGinn (1997: 41-57), tras el influjo de la globalización ningún sistema educativo difiere mucho de lo que era hace medio siglo. Ello se debe al carácter conservador de la cultura escolar y de los principales agentes que se ocupan de la educación en el centro escolar (principalmente profesores y padres).
- En segundo término, como afirman autores que han analizado extensivamente el fenómeno de la globalización, «las diferencias nacionales permanecen a pesar de la expansión de la globalización»; «las políticas educativas nacionales poseen estructuras a las que las innovaciones deben acomodarse» (DALE, 2007: 48-62). Autores como Puelles expresan esta idea de la pervivencia de las especificidades nacionales de otra manera: «Todo depende de la opción ideológica del partido que gobierna» (PUELLES, 2006: 94). «Una cosa es atender a las necesidades de la globalización y otra a las demandas de los ideólogos de la globalización» (*idem*).

En suma, podemos decir que, más allá del impacto educativo de la globalización en las direcciones señaladas en los sistemas educativos finlandés y español, estos dos países están también condicionados por la cultura escolar

específica presente en su propia realidad geográfica. Como expone el académico Viñao, «la expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los noventa por historiadores de la educación, en general europeos» (VIÑAO, 2002: 70). Si bien la existencia de la cultura escolar está ligada a los orígenes de la escuela como institución (teniendo cada institución educativa su propia cultura), este término también puede ser aplicado, por su vinculación con la formación de los sistemas educativos, a la existencia de dicha cultura en el caso de cada sistema educativo específico. Algunas definiciones que se han avanzado de la cultura escolar establece esta cultura escolar como «constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores (...)» (VIÑAO, 2002: 73). Entre los atributos definitorios de la cultura escolar destacan epítetos como «producto histórico», «tradicición», «regularidad», «continuidad y persistencia» y «sedimento formado a lo largo del tiempo» (VIÑAO, 2002: 73-74). En base al carácter eminentemente conservador y tradicional de la cultura escolar se explica el relativo fracaso de las reformas educativas consecutivas, las cuales sólo impactan superficialmente los procesos que se producen en los sistemas educativos, al ser considerados los profesores como «guardianes de la tradición» (CUESTA, R., 1999, citado por MATEOS MONTERO, 2001: 73). Según académicos como Viñao «nos falta una teoría, una explicación histórica del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias» (VIÑAO, 2002: 79). Esta temática de la tradición y la reforma o cambio en la educación occidental ya la hemos abordado anteriormente (*vid.* GARCÍA RUIZ y GAVARI STARKIE, 2009), exponiendo que esta dicotomía tradición *versus* reforma se extiende también, más allá de los niveles escolares de primaria y secundaria, a la universidad y a los paradigmas de la pedagogía. Esta dicotomía está, incluso, presente en la misma ciencia de la Educación Comparada en la que, en el quehacer de los diversos académicos que a ella nos dedicamos, pugnan y se entremezclan las visiones e interpretaciones modernas de la educación con aquellas otras de carácter postmoderno.

En lo que atañe al contraste del contexto social y educativo de Finlandia y España podemos decir que, tras las consideraciones realizadas, a grandes

rasgos, Finlandia posee un contexto social y educativo mucho más tradicional y arcaico que el que evidencia España. El análisis del contexto que rodea a la cultura escolar en Finlandia y en España se revela crucial para explicar las diferencias educativas existentes en estos dos entornos geográficos, ya que dicho contexto impacta directamente en dicha cultura y, en muchos casos, forma parte de la misma. Como acertadamente señalan autores como Simola, «en la explicación del éxito en educación, se tiende al análisis de los individuos, de sus psicologías y pedagogías, más que a fenómenos caracterizados como sociales, culturales, institucionales o históricos», de suerte que «los factores sociohistóricos han sido totalmente desatendidos en esta discusión», siendo evidente que «la escolarización no está confinada a la pedagogía, la didáctica o el currículo sino que, de modo esencial, incorpora y refleja cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos» (SIMOLA, 2005: 455-457). En este sentido, los elementos que conforman el contexto social y escolar finlandés explican y favorecen el conservadurismo pedagógico presente en este sistema educativo. En las líneas que siguen vamos a explicitar, pues, algunos elementos del contexto social, cultural, institucional e histórico cuya consideración resulta vital en la comprensión de los sistemas educativos finlandés y español, y del éxito que ha acuñado el primero en las recientes evaluaciones internacionales de la educación. Comenzamos por el análisis del contexto de la cultura escolar en Finlandia.

- a) Finlandia es una democracia parlamentaria ubicada en el extremo más septentrional de Europa, con una de las densidades de población más bajas del mundo: 17 habitantes por kilómetro cuadrado (RÄSÄNEN, 2006: 2). El clima se caracteriza por suaves veranos, pero fríos, largos y oscuros inviernos, lo cual crea grandes retos en la organización y desarrollo de los servicios públicos, particularmente la educación y la sanidad. A pesar de ello, prácticamente todos los niños finlandeses han sido provistos de buenas escuelas cerca de sus hogares, lo cual hace que las cuestiones de elección escolar y escolarización privada sean temáticas de menor relevancia que en otros países. Un conocido eslogan entre los finlandeses durante décadas reza que «el futuro y el éxito de un pequeño país reside en su educación, su trabajo duro, su alta calidad y su profunda profesionalidad» (RÄSÄNEN, R., 2006: 1). El trabajo duro es un

rasgo muy apreciado en la sociedad finlandesa y es una expectativa manifiesta en la escuela y en los hogares. El medioambiente nórdico, con los gélidos, prolongados y oscuros inviernos y escasos recursos naturales, han forzado la realización de grandes esfuerzos necesarios para la supervivencia y el ganarse la vida en las circunstancias adversas. El concepto de «espíritu de lucha invernal» es muy conocido en Finlandia, y se refiere a la fuerte creencia de esta sociedad de que los objetivos, incluso aquellos cuya consecución parece imposible, se pueden lograr mediante la perseverancia y la determinación colectiva (*ibidem*: 12). Como explicación adicional de la alta estima de la sociedad finlandesa por el trabajo duro podemos apuntar la pertenencia del 85% de la población a la religión luterana (*ibidem*: 2), confesionalidad que prioriza sobremanera el cumplimiento del deber.

- b) Finlandia tiene una larga tradición de autonomía local. No obstante, se trata propiamente de una desconcentración, más que de una descentralización. Es decir: las municipalidades desempeñan un rol fundamental en la implantación de las estrategias nacionales (RÄSÄNEN, 2006: 2), más que en el planteamiento y desarrollo de estrategias propias. Esa verticalidad administrativa genera un uniformismo pedagógico que ha favorecido, en este caso, la permanencia de la tradición y los resultados vinculados con la equidad en el sistema educativo y social.
- c) En lo que atañe a la diversidad lingüística y étnica, Finlandia se ha considerado un país muy homogéneo. De hecho, esta homogeneidad ha sido señalada por diversos autores como uno de los factores que explican el éxito alcanzado por Finlandia en los resultados escolares (HAAHR, 2005: 194-202). En los estudios PISA, los estudiantes no nativos no superaron el 1% (la media de la OCDE fue de 4,7%).
- d) De igual modo, debemos destacar la ubicación geográfica y geopolítica de Finlandia, que determina su condición de país fronterizo entre el ámbito oriental y occidental. En particular, el Estado-nación de Finlandia se constituyó en el siglo XIX bajo los auspicios del Imperio ruso. Como señala Simola, «los elementos orientales son evidentes en Finlandia en todas partes y en todos los sentidos, desde sus tradiciones administrativas hasta su herencia

genética» (SIMOLA, 2005: 457). Este influjo oriental ha determinado que la socialdemocracia finlandesa posea unos *rasgos orientales de corte autoritario e incluso totalitario*, comparados con otras versiones en otros países nórdicos. Hay, pues, diferencias culturales y mentales notables entre las sociedades finlandesa, nórdica y europea. La primera retiene una mentalidad y unos rasgos arcaicos, colectivos y obedientes que permean la cultura escolar.

- e) Hay que destacar la *madurez del consenso social* que caracteriza a la socialdemocracia finlandesa, y que se remonta a finales de la década de los treinta. Desde una perspectiva psichistórica, esta madurez se entiende enmarcada en dos aspectos esenciales cuyo impacto permanece vivo en la mentalidad colectiva finlandesa: el sentido de ser un país fronterizo (que debe permanecer unido para evitar las ingerencias rusas o de otros países nórdicos, especialmente de Suecia) y el trauma de la guerra civil (y especialmente el celebrado consenso logrado en 1939 contra la ofensiva soviética).
- f) Finlandia siempre se ha inclinado por una orientación a largo plazo, una visión compartida y un liderazgo sostenido, más que por resultados inmediatos mediante reformas fragmentadas. En concreto, esto es especialmente cierto respecto de las grandes reformas operadas en las décadas de 1970 y 1980, cuando se crearon las bases de la sociedad de bienestar y la escuela comprensiva. No obstante, en tiempos de gran recesión en los años noventa, los políticos han mantenido un cuidado equilibrio entre la continuidad y las reformas. Los cambios son bienvenidos en esta sociedad si son considerados racionales y susceptibles de reportar beneficios, y siempre que no modifiquen radicalmente nada de validez probada (RÄSÄNEN, 2006: 12).
- g) Otro rasgo característico del contexto sociopolítico finlandés radica en el tardío proceso de industrialización que experimentó este país, y el excepcionalmente veloz cambio estructural operado en su sociedad. La rápida transición operada de la sociedad agrícola a la industrial, y de ésta a la postindustrial, determina que se pueda hablar de la coexistencia actual de estas sociedades. Este rasgo determina que el Estado de Bienestar finlandés posea un doble carácter industrial e

individualista, por un lado, y agrícola y colectivista, por otro (RÄTY et al, 1995: 458). En esta misma línea, hay autores que señalan que la Confederación de Industria y Empleadores Finlandesa (TT), que encabezó la política educativa neoliberal finlandesa, carecía del rigor y agresividad de su organización homóloga en Suecia (*ibidem*: 459). Estos estudios señalan que los padres finlandeses están plenamente sensibilizados con las cuestiones de igualdad y equidad, y no apoyan los principios y postulados de la escolarización orientada al mercado ni la ideología de la competición y el talento. Es decir, puede afirmarse que la sociedad finlandesa en su conjunto, desde la clase política a la económica y a los demás sectores, opta sin ambages por una *ideología igualitaria y colectivista, y no apoya, en términos generales, las actuales reformas educativas neoliberales de orientación competitiva.*

- h) Desde un punto de vista educativo, Finlandia estableció la escolarización obligatoria en el año 1921. El sistema educativo de corte comprensivo fue desarrollado en la década de 1970, de manera rápida, sistemática e incluso totalitaria. No obstante, como se podrá apreciar por los rasgos que especificaremos más adelante, se trata de una *escuela comprensiva liderada por docentes conservadores con métodos docentes tradicionales.* Es decir: la escuela comprensiva finlandesa obvió, desde sus orígenes, todos los atributos metodológicos y didácticos de corte progresista que suelen ir asociados a la escuela de tipo comprensivo, particularmente la enseñanza centrada en el alumno. Es más: hasta el año 2000, los alumnos con necesidades educativas especiales no estaban integrados en las clases «normales», sino que eran derivados a unidades educativas especiales o a clínicas. Este hecho, unido al bajo porcentaje de estudiantes inmigrantes en Finlandia (un quinto de la media de la OCDE) (OECD, 2004), derivó en una notable homogeneidad cultural de los estudiantes en las aulas finlandesas, que constituyó un ambiente propicio a óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje.
- i) Hay un rasgo del sistema educativo finlandés que es de obligada mención, por su contribución a la buena marcha de la educación en este país, y es el tan mentado *elevado estatus social de los docentes.* Ciertamente, como menciona Simola, los docentes de la escuela

comprensiva disfrutan de un estatus superior en Finlandia que en la mayoría de los restantes países occidentales (SIMOLA, 2005: 458). Diversos estudios (*vid.* RÄTY et al., 1995) han puesto de manifiesto la elevada satisfacción de los padres de alumnos de la escuela comprensiva, con la docencia, la cooperación, la evaluación y con cuestiones vinculadas con la equidad. Un claro síntoma de la alta estima social de la escolarización se refleja en la popularidad de la profesión docente entre los estudiantes finlandeses. De forma constante, la docencia ha mantenido su posición como una de las carreras de elección más populares entre los egresados de la escuela secundaria superior, por delante de otras tradicionalmente favoritas como física, derecho, psicología, ingeniería o periodismo (SIMOLA, 2005: 459). Los docentes finlandeses gozan de la confianza de la elite política y económica, y del público general, algo inusual en otros países.

- j) Una característica propia de la clase docente finlandesa de las escuelas comprensivas es su condición de grupo de *carácter básicamente conservador*. Frente a lo que es usual en otros países occidentales, los sindicatos docentes y los grupos de extrema izquierda en esta profesión han sido virtualmente inexistentes (*ibidem*: 460). Los docentes de la escuela comprensiva se identifican socialmente, de hecho, con la clase media-alta. Como afirma Rinne: «la relación entre el Estado y el sindicato docente (OAJ) se ha desarrollado bien. Las huelgas han sido escasas, y la reforma de la escuela comprensiva incrementó el estatus social del docente en la sociedad y su influjo en la política educativa. Más que nunca, los docentes se constituyeron en un aliado de confianza del Estado, en miembros de la elite cultural y económica. El pueblo se aperció del hecho de que sólo mediante la educación se podía ascender la escalera social. Los docentes se constituyeron en jueces en la determinación del futuro de los alumnos, derecho que les confirió el Estado y los padres» (RINNE, 2003: 440). Es decir: desde la institución de la escuela comprensiva en Finlandia, la educación ha sido unilateralmente concebida en su función de cambio social, pero en un marco de conservadurismo pedagógico que analizaremos más adelante. La defensa de la filosofía igualitaria en educación entre los docentes amenaza con experimentar un cambio: en

el año 1997, en la respuesta de los docentes a un cuestionario administrado por un grupo de investigadores (*vid.* RÄTY et al., 1997), aquellos se mostraron más favorables que los padres a una política escolar competitiva orientada al mercado. De hecho, un tercio de los docentes se mostraron de acuerdo con la proposición: «la búsqueda de la equidad ya no es una respuesta a los retos actuales», y apoyaron el establecimiento de un mayor número de escuelas privadas y de escuelas especiales para alumnos especialmente dotados.

- k) Como apuntábamos en líneas anteriores, los docentes de la escuela comprensiva finlandesa presentan un notable *conservadurismo pedagógico*. En términos generales, estos docentes se dirigen a sus alumnos prácticamente como modelos adultos y salvaguardas del orden en el aula. De igual modo, los docentes finlandeses mantienen una cierta distancia profesional respecto de sus alumnos y sus hogares y problemas. En el año 1996, un grupo de investigadores británicos realizó un estudio sobre la implantación de la gran reforma curricular de la escuela comprensiva en Finlandia (NORRIS et al., 1996). Las observaciones del grupo de expertos británico dan fe de unas prácticas pedagógicas muy tradicionales, de enseñanza unidireccional docente-alumnos, con lecciones prácticamente idénticas entre las escuelas, con un alto nivel de disciplina pedagógica y orden.
- l) Un rasgo característico de los docentes finlandeses que debe ser reseñado, es su persistente *lucha por su profesionalización*. En la década de 1950, el sindicato docente reivindicó de forma activa la equiparación del estatus de la formación de los docentes de la escuela primaria con los de la escuela secundaria, es decir, su ascenso al nivel universitario. Esto fue, finalmente, alcanzado en la década de 1970: en los años de 1973-1979, a través de la *Reforma de la Formación del Profesorado*, la formación de los docentes de la escuela primaria (los que enseñan en el nivel inferior de la escuela comprensiva, en las clases desde la primera hasta la sexta) fue extraída de las escuelas de formación del profesorado, y asentada en las recién creadas facultades de educación universitarias establecidas como parte de la *Reforma de la Escuela Comprensiva (1972-1977)*. La formación de los docentes de la escuela primaria fue elevada al nivel de titulación de Máster en el año 1979, medida que incrementó el estatus de los

estudios educativos de formación de docentes y condujo a la adopción, sin reservas, de la educación como disciplina académica. La tercera reforma de la década de los setenta fue la *Reforma del Currículo General y las Titulaciones en Educación Superior (1977-1980)*, cuya medida fundamental fue la abolición de la titulación de *Bachelor* (nivel previo al Máster). Esta titulación fue, de nuevo, introducida en el año 1994, y está siendo ahora promovida mediante el Proceso de Bolonia.

- m) Una característica de los docentes, de necesaria reseña, es la *gran satisfacción y el compromiso laboral* que revelan. Los docentes, en diversas encuestas, señalan «la gran satisfacción del trabajo, el hecho de hacerlo en base a que me gusta, y el extraordinario compromiso que mantengo en el mismo» (SIMOLA, 2005: 464). En los últimos años, los datos de satisfacción laboral docente coexisten, no obstante, con la evidencia de un nivel creciente de estrés entre los docentes. Ello ha coincidido con la transformación en Finlandia del «Estado planificador» al «Estado evaluador». De suerte que, mientras que antaño surtía efecto —con éxito— la creencia de que los objetivos de la educación se lograban mediante la adhesión de los docentes a normas estrictas, en los noventa se comenzó a imponer la idea de que el logro de estos objetivos —que ya no eran sólo los que se imponía la política educativa finlandesa, sino los que dictaban entidades supranacionales como la Unión Europea— requería el establecimiento de objetivos nacionales y la evaluación de su logro. La evaluación devino un elemento crucial que reemplazaba las tareas del antiguo sistema de dirección, control e inspección. El discurso de evaluación dominó el entorno escolar en la década de los noventa, pero sin un sistema de evaluación en la práctica. Durante unos años no ha habido ningún tipo de evaluación ni control del trabajo docente, dado que, sin aún imponerse las nuevas prácticas de evaluación, los mecanismos tradicionales de control del trabajo docente fueron abandonados (la inspección escolar, un currículo nacional detallado, materiales docentes oficialmente aprobados, horarios semanales basados en las materias enseñadas y un diario de clase en el que el docente hacía constar qué se enseñaba cada hora). Finlandia nunca ha tenido una tradición de evaluación nacional

estandarizada. No obstante, hay que señalar que tampoco la ha necesitado, en tanto que los mecanismos de formación y profesionalización docente, unidos a la disciplina, rigor y orden de la clase docente en su conjunto, han llevado al sistema, y a los alumnos objetos de la enseñanza, a las mejores cotas de excelencia sin necesidad de los mecanismos impuestos por las políticas de rendición de cuentas neoliberales. La obligación de practicar la nueva evaluación fue impuesta a partir de 1999. Aún es pronto para determinar el efecto de la misma en un sistema que, de por sí, funcionaba con la máxima eficacia. Pero los datos que ya poseemos han revelado los efectos nocivos de las nuevas medidas en lo que se refiere al incremento del estrés, incremento del trabajo y alumnos más difíciles (SIMOLA, 2005: 464) en un profesorado que antes se mostraba altamente satisfecho con su trabajo.

- n) El éxito de la educación en Finlandia, según académicos de este país, puede ser atribuido a «la enseñanza tradicional impartida por docentes que creen en su rol tradicional y recibida por alumnos que aceptan su posición tradicional. El rol de los docentes es apoyado por la confianza social y su estatus académico profesional, y el rol de los alumnos es posibilitado por la cultura autoritaria y la mentalidad de obediencia presente en la sociedad finlandesa» (SIMOLA, 2005: 466). Los alumnos aceptan de forma natural la autoridad y muestran un gran *ethos* de respeto por los docentes. El secreto finlandés de su alto nivel en los *ranking* internacionales obedece a una contingencia específica de tendencias tradicionales y postradicionales en el contexto del Estado de Bienestar moderno y su escuela comprensiva. En parte, de igual modo, cabe decir que la autoridad de los docentes finlandeses está basada en su fuerte identidad profesional.
- o) Finalmente, en lo que atañe a los rasgos educativos de carácter contextual en el entorno finlandés, cabe decir que, en este país, las escuelas se revelan lugares de paz y seguridad para los alumnos. En ellas se dan escasos problemas de orden y disciplina. Los docentes no precisan ejercitar una autoridad y disciplina estrictas, dado el *ethos* de respeto por los docentes que demuestran los alumnos. Los alumnos disfrutan de las clases y aprenden mucho.

Frente al contexto social y educativo propio de Finlandia, podemos destacar los siguientes aspectos propios de dicho entorno en el caso de España:

- a) Desde un punto de vista administrativo, España ha revelado históricamente tendencias centrípetas y centrífugas. En suma, podemos decir que la nueva ordenación territorial del Estado establecida por la Constitución de 1978 supuso una auténtica transformación de la Administración educativa. La Constitución de 1978 reconoce y garantiza en su título VIII el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas (GARCÍA GARRIDO, 1992). La descentralización de España se implantó de forma gradual: «desde 1981 (...) hasta 1992, fecha en la que se contemplan los traspasos a las comunidades autónomas de “vía rápida”, y desde 1992 hasta 2002, en que se cierran los traspasos [mediante] el acceso a la plena competencia de las comunidades de “vía lenta” (PUELLES, 2004: 221). Así, desde 1992 a todas las comunidades autónomas de España corresponde «el desarrollo legislativo y la ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades» (*ibidem*: 230), con la única limitación que representan las competencias educativas del Estado derivadas de la Constitución y de las leyes orgánicas que la desarrollan. Las competencias de las comunidades autónomas figuran en el artículo 148 de la Constitución, y aquellas propias del Estado se contienen en el artículo 149 de la Constitución. También hay que considerar las competencias que establecen las normas básicas de desarrollo del artículo 27 de la Constitución, dedicado a la educación, entre las que destacan las diversas leyes orgánicas de educación aprobadas desde la promulgación de la Constitución. La ordenación territorial de España se fundamenta en un equilibrio entre los principios de unidad, autonomía y solidaridad, y revela una descentralización educativa muy superior a la que existe en Finlandia.
- b) España presenta un contexto social muy diverso al de Finlandia. En primer término, hay que destacar que ni los responsables políticos de nuestro país, ni la sociedad española en su conjunto, poseen, en términos generales, una idiosincrasia de corte autoritario o totalitario.

Los vestigios de esta índole que existieron durante el período de la dictadura han sido barridos por décadas de consolidación democrática y por normativa de corte democratista en educación como la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

- c) En lo que respecta al rasgo de madurez del consenso social en la política y en la política educativa, podemos decir que la clase política española dista de haber logrado un consenso que permita proteger al ámbito educativo de los vaivenes políticos y normativos que se producen con los cambios de legislatura. La sociedad española, de forma especial la clase económica, pero también el sector educativo, reivindica y reclama dicho consenso a la clase política que, no obstante, no parece acabar de producirse. Este hecho, como es obvio, va en detrimento de la estabilidad y la calidad de la educación española, en tanto que, sólo desde el año 1990, se han producido tres reformas educativas generales: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La LOCE fue derogada antes de llegar a ser aplicada. No obstante, la citamos porque forma parte del patrimonio normativo de la educación en España. En estas condiciones, no es posible profundizar en las bondades que, de hecho, poseen cada una de estas reformas, ni de limar sus rasgos negativos. En suma: frente a la estrategia de orientación y visión a largo plazo propia de la política finlandesa, la política española posee un historial de reformas educativas fragmentadas. La educación en España sufre directamente esta inestabilidad.
- d) Si la sociedad finlandesa se caracteriza por el apoyo firme de la ideología igualitaria y colectivista por todos los sectores, esta comunión de principios (sean esos u otros) no se aprecia en la sociedad española, donde hay sectores políticos fuertemente comprometidos con la ideología neoliberal y otros que defienden claramente una ideología de corte igualitario. La presión de los sindicatos, y su rol de oposición respecto de la clase gobernante, es mucho mayor en España que en Finlandia. Pero no es la orientación

- política de las reformas lo que, necesariamente, determina su éxito o fracaso. Lo que limita la potencialidad de las reformas en nuestro país es, a nuestro parecer, su escasa prolongación en el tiempo y la falta de profundización en sus virtudes que, claramente, todas poseen, y en la depuración de sus efectos nocivos.
- e) La sociedad española presenta un carácter mucho más heterogéneo que su homóloga finlandesa. Así, si en Finlandia la población nativa representa el 97,5% y la extranjera el 2,5% del total, en España la población nativa representa el 84,86% de la población y la extranjera es el 15,14% del total, proviniendo los alumnos inmigrantes de América del Sur (47%), Europa (29%), África (19%) y, en menor cuantía, Asia (5%) (INSTITUTO DE EVALUACIÓN, 2010: 15-30). Esto incide en una mayor heterogeneidad en las aulas escolares, siendo el tratamiento de los alumnos inmigrantes una de las problemáticas candentes en la actual política educativa española.
- f) La clase docente española dista mucho de la finlandesa en términos de estatus social, compromiso y satisfacción laboral, e identidad profesional. Los poderes públicos no están directamente implicados en la formación del profesorado. La competencia de esta formación reside en el ámbito de las universidades, con su autonomía específica y la orientación particular que, por consiguiente, imprimen a esta formación. A diferencia del caso finlandés, en España la profesión docente no resulta prioritaria entre los egresados de la educación secundaria. La sociedad española no otorga el elevado estatus social que disfrutara la profesión docente en España en las décadas de los sesenta y setenta. No hay esa unidad Estado-docentes-sociedad-padres en los objetivos educativos, que redundaba positivamente en el clima de disciplina y orden en el ámbito educativo y los centros escolares, y en el consiguiente aprendizaje de los alumnos.

## **2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FINLANDÉS Y ESPAÑOL**

Las fuentes de inspiración tradicionales de la educación finlandesa proceden de Alemania, la Unión Soviética y Suecia. Se puede afirmar que el

impacto más prolongado y duradero en la educación finlandesa ha sido el procedente de Alemania. Tradicionalmente, los ámbitos educativo y cultural finlandeses han acusado un notable influjo procedente de este país. La ciencia pedagógica, e incluso la teoría y la práctica curriculares, estuvieron moldeadas por sus correlativas en dicho país. La lengua alemana fue, durante largo tiempo, la lengua extranjera primordial empleada en las *grammar schools* finlandesas. Durante largo tiempo en su historia, Finlandia ha sido moldeada según los parámetros de la gran cultura alemana y de sus aportaciones a la cultura universal en el ámbito filosófico, científico y educativo. Durante décadas y hasta la Segunda Guerra Mundial, Finlandia tuvo en su punto de mira la excelencia del *Gymnasium* alemán e hizo suya la tradición de Humboldt de unir estrechamente docencia e investigación en el ámbito universitario, consagrando abundantes recursos humanos y materiales a ese fin. Si bien, como veremos a continuación, Finlandia ha recibido influjo de otros países distintos al alemán, nunca ha renunciado a las enseñanzas que le inspiró este país.

La procedencia del influjo en los diversos ámbitos de la vida finlandesa se modificó notablemente tras la Segunda Guerra Mundial, momento en el que fue la Unión Soviética el país que, con su impacto, permeabilizó todos los sectores de los ámbitos políticos, económicos y educativos de Finlandia. Se intensificó la cooperación entre los sectores educativos y las escuelas rusas y finlandesas. Se puede afirmar que el influjo soviético real en Finlandia fue anterior a esa fecha. Como ya hemos afirmado, el Estado-nación de Finlandia se constituyó en el siglo XIX bajo los auspicios del Imperio ruso. Como señala Simola, «Los elementos orientales son evidentes en Finlandia en todas partes y en todos los sentidos, desde sus tradiciones administrativas hasta su herencia genética» (SIMOLA, 2005: 457). Podemos decir que Finlandia ha heredado de la Unión Soviética dos rasgos esenciales que se han revelado cruciales en el desarrollo de la educación en Finlandia. El primer rasgo que la sociedad finlandesa ha adoptado como resultado de su contacto con el influjo ruso, es la ideología igualitaria y colectivista a la que ya hemos aludido. El influjo oriental que ha recibido Finlandia ha determinado que la socialdemocracia finlandesa posea una segunda característica de gran relevancia: esta socialdemocracia posee unos *rasgos orientales de corte autoritario e incluso totalitario*, comparados con otras versiones en otros países nórdicos.

Tras la Segunda Guerra Mundial el influjo de la cultura anglosajona cobró importancia en la sociedad finlandesa, y la lengua inglesa tomó pronto el liderazgo como primera lengua extranjera enseñada en las escuelas. No obstante, la mentalidad empirista, liberal, mercantilista y neoconservadora británica no ha logrado nunca implantarse en la sociedad finlandesa, cuyos políticos y docentes se han mostrado siempre más partidarios de una ideología más colectivista e igualitaria de corte soviético.

Por último, como otro de los países cuyo influjo se ha revelado decisivo en la sociedad y la educación finlandesa, podemos aludir al influjo de Suecia, país que ha sido uno de los más significativos y modélicos en el acunamiento de la política educativa y los principios de reforma educativa finlandesa. No en vano, la escuela comprensiva finlandesa tiene una clara huella sueca. La posición de Suecia entre los tres países del mundo de más alto nivel de vida en 1970, unido a la gran estabilidad política del gobierno socialdemócrata existente en este país desde 1930, ha convertido a Suecia y, en concreto, a su desarrollo educativo, en modelo esencial de los países escandinavos, europeos y de otros continentes. Finlandia ha heredado de Suecia tres rasgos distintivos que han incidido positivamente en su desarrollo educativo. Uno de estos rasgos es la conciencia de la relevancia de un contexto político estable, duradero y basado en el consenso como condición esencial para el éxito de cualquier proceso educativo. El segundo es la importación del modelo de la escuela comprensiva. Como veremos más adelante, Finlandia adoptó el modelo sueco de escuela comprensiva en la década de 1960, pero imprimió un sello pedagógico bien distinto al sueco en el interior de la escuela comprensiva finlandesa. Esta última presenta rasgos mucho más conservadores que aquella. El tercer rasgo distintivo que la sociedad finlandesa ha heredado de la sueca es la religión protestante luterana. La Iglesia Luterana de Finlandia se creó en 1809, segregándose de la Iglesia Luterana de Suecia. A la Iglesia Luterana de Finlandia pertenecen el 80.7% de los finlandeses. La práctica de esta religión por un porcentaje mayoritario de fieles de la sociedad finlandesa ha incidido notablemente en el rigor y el trabajo duro que caracteriza la educación en esta sociedad en todos sus niveles educativos.

El ámbito educativo siempre ha desempeñado un rol crucial en la sociedad finlandesa. El tránsito en la década de los sesenta de un país agrario pobre a la construcción de un Estado de Bienestar con una economía muy

competitiva y una fuerte cohesión social fue sólo posible gracias a la gran contribución del capital humano y, muy especialmente, de la educación y la formación en este país (AHO, PITKÄNEN and SAHLBERG, 2006: 5).

Puede decirse que la reforma más paradigmática y celebrada que ha tenido lugar en Finlandia ha sido la creación de la escuela comprensiva en el año 1972 a partir del anterior sistema educativo de doble vía en que se bifurcaba la educación en este país tras cuatro años de educación elemental. La nueva escuela comprensiva instituida ofrecía a todos los alumnos la igualdad de acceso a una misma escuela básica de nueve años de duración. La institución de la escuela comprensiva finlandesa se operó en este país mediante un diálogo social abierto que reveló un consenso manifiesto de todos los actores sociales a favor del principio de la equidad en política educativa. Las exigencias docentes de la reforma de la escuela comprensiva derivaron en el ascenso de la formación del profesorado a nivel universitario a finales de la década de los setenta. La asignación definitiva del tiempo de instrucción escolar a las diversas materias constituyó un compromiso que, finalmente, otorgó un mayor énfasis al currículo académico de la escuela académica, *grammar school*. Ello fue la manera de responder y acallar las críticas relativas al plausible declive del conocimiento y destrezas de las generaciones futuras que resultaría de la implantación de la escuela comprensiva.

En la década de los ochenta, las reformas educativas en Finlandia apuntaron a extender los principios de la escuela comprensiva al nivel de la educación postobligatoria. Así, en concreto, el ámbito fundamental de estas reformas fue la educación profesional. La finalidad primordial de estas reformas apuntaba a diseñar una educación profesional más competitiva, con idéntica paridad de estatus respecto a la enseñanza secundaria superior académica, e igualmente conducente a estudios en el nivel superior.

En el año 1998 tuvo lugar una reforma de la legislación educativa finlandesa, cuyo objetivo primordial radicó en la reducción del número de la notable diversidad de leyes educativas, así como en la modernización de la legislación educativa. Objetivos colaterales de esta reforma se cifraron en el desarrollo de un proceso de desregulación, la potenciación de la autonomía municipal y escolar, y la potenciación de la innovación educativa en los niveles local y escolar. El número de documentos de legislación educativa

vigentes se redujo de 26 a 9. La nueva legislación aprobada en 1998 entró en vigor en 1999, y cubre los siguientes ámbitos:

- Ley de la Educación Comprensiva
- Ley de la Educación Secundaria Superior General
- Ley de la Educación Profesional Inicial
- Ley de la Formación Profesional Continua
- Ley de la Educación Liberal
- Ley de la Educación Básica para los Niños en las Artes
- Ley de la Administración de la Educación Provista por el Estado y las Organizaciones Privadas
- Ley de la Educación Universitaria
- Ley de los Estudios en las Politécnicas

La reforma educativa finlandesa de comienzos del siglo XXI se ha articulado en torno a cuatro ámbitos fundamentales: incremento de la flexibilidad, creación de una nueva estructura institucional de educación profesional, diseño de una nueva administración pública e internacionalización (AHO, PITKÄNEN and SAHLBERG, 2006: 94-107). Como principal principio movilizador de la futura reforma educativa la política educativa finlandesa ha escogido la necesidad de mantener un delicado equilibrio entre tradición y cambio (*ibidem*: 136).

Si la educación en Finlandia ha recibido tradicionalmente influjo de Alemania, Rusia y Suecia, la educación en España ha estado fundamentalmente moldeada por la política educativa de Francia. Como nos recuerda el académico historiador Ruiz Berrio, el paradigmático y liberal Informe Quintana español de 1813 «(...) se inspira en el pensamiento político, filosófico y científico del francés Condorcet (...)» (RUIZ BERRIO, 2002: 96). «Para 1813 Quintana no sólo conocía el plan de Condorcet, sino también otros muchos —entre ellos el de Talleyrand— de los que se elaboraron durante los diversos períodos de la Revolución Francesa, así como durante el Consulado y el Imperio (*idem*).

Uno de los más importantes hitos legislativos de la educación española en la edad contemporánea reciente fue la Ley General de Educación de 1970 o Ley Villar. La promulgación de esta gran ley de educación se operó en un

contexto internacional de expansión cuantitativa de los sistemas educativos y de continuas reformas educativas. La reforma de 1970 se realizó desde presupuestos técnicos rigurosos dirigidos a operar la modernización del sistema educativo. Podemos decir que la Ley de 1970 ha sido la pieza legal más importante de la historia reciente y actual de la educación española, no sólo porque constituye un documento normativo cuyas directrices suscitan la aprobación y el consenso del polarizado sector social español (hecho no logrado por ningún documento legislativo aprobado en educación con posterioridad) sino porque la opinión de muchos expertos educativos apunta la redundancia y el abudamiento de leyes posteriores, como la LOGSE de 1990, en aspectos ya propuestos por la Ley de 1970 (GARCÍA GARRIDO, 1992; PUELLES, 2004: 113-114). Las innovaciones más reseñables establecidas por la Ley General de Educación de 1970 se cifran en la apelación al principio de igualdad de oportunidades, la incorporación de la comprensividad desde los seis hasta los catorce años de edad promulgando la obligatoriedad y gratuidad de la misma, aboliendo la anterior estructura institucional bipolar anterior, la superación de la dualidad del bachillerato, estableciendo la polivalencia y facilitando la materialización de su doble carácter propedéutico y terminal, la innovación de la formación profesional, y la proclamación de la autonomía universitaria. La línea política de la Ley de 1970 ha sido descrita como compuesta de rasgos de «pragmatismo, europeización, modernización, renovación pedagógica» (PUELLES, 2004: 116-117), y quizá la única crítica que ha recibido, procedente de sectores progresistas, ha sido la de excluir la participación democrática (*idem*).

Un hito político de la historia de España que permitió conciliar principios hasta entonces antagónicos fue la Constitución de 1978. Su artículo 27, dedicado a la educación, tuvo la virtud de elevar al primer plano los dos principios de igualdad y de libertad. La clase política y social española aceptó tanto la subvención a los centros privados como la participación de la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores) en el control y gestión de todos los centros docentes financiados con fondos públicos. Uno de los rasgos más característicos del pacto escolar alcanzado en 1978 fue su elevado contenido ideológico. Se trataba, en suma, y como han demostrado los documentos legislativos en educación redactados desde entonces, de un pacto de difícil ejecución, dado que, aún en los primeros años del siglo XXI

en que nos encontramos, la clase política no ha alcanzado el consenso político en educación tan ansiado por la sociedad española.

Así, los diversos documentos legislativos que se han redactado en educación desde 1978 se han caracterizado por llevar una impronta política específica y propia de los dos principales partidos mayoritarios de España. En este sentido, se pueden distinguir claramente las leyes educativas del gobierno socialista, de aquellas aprobadas bajo mandato del gobierno popular. Como es bien sabido, las leyes educativas del gobierno socialista han sido, en el ámbito escolar, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990; la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Por su parte, las leyes educativas del gobierno popular comprenden la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. Por razones de espacio, no es este el lugar de hacer una valoración de las bondades y limitaciones de estos documentos legislativos. Los lectores interesados pueden acudir a los excelentes análisis que, de estos documentos, realizan expertos académicos (GARCÍA GARRIDO, 1992; GARCÍA GARRIDO, 1994; GARCÍA GARRIDO, 2002; PUELLES, 2004; TIANA, 2009). Baste decir que, típicamente, en sus documentos legislativos, el partido socialista ha enfatizado el principio de igualdad de oportunidades, la democratización de la educación en la organización y funcionamiento de los centros (cuya concepción e implantación específica ha sido tildada de *democratismo* por sectores conservadores y criticada por no potenciar la profesionalización de la figura del director escolar), y el elogio de las virtudes de la escuela comprensiva (criticada por los sectores conservadores por disminuir la calidad de la enseñanza y por no atender a las diferencias individuales y la diversidad del alumnado). De igual modo, típicamente, en los documentos legales aprobados por el partido popular cuando este sector ha tenido oportunidad de gobierno, este partido ha enfatizado el principio de libertad, el principio de la calidad educativa, los valores tradicionales del pasado, los valores de autoridad, la cultura del esfuerzo y de la disciplina, y las bondades de un sistema diversificado de enseñanza secundaria.

Hoy por hoy, más allá del consenso político de los dos grandes partidos en potenciar los grandes principios de la igualdad y la calidad educativas, el consenso concreto en educación es una asignatura pendiente en la política educativa española. A pesar de que el 22 de abril de 2010 el Ministro de Educación socialista Ángel Gabilondo presentó el documento *Pacto Social y Político por la Educación*, el consenso y el tan necesario pacto en educación no han logrado materializarse en la política educativa española.

En las líneas que nos restan vamos a abordar dos cuestiones de gran relevancia en las realidades escolares de Finlandia y España, y que son determinantes para explicar la excelencia escolar que, en distintos aspectos, presentan estos sistemas educativos: la escuela comprensiva y la formación del profesorado.

### **3. CONTRASTE DE ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE FINLANDIA Y ESPAÑA**

#### **3.1. Aspectos convergentes y diferenciales de la escuela comprensiva finlandesa y española**

La terminología de la «escuela comprensiva» puede suscitar la idea de un modelo estructural uniforme que se aplica homogéneamente en los diversos sistemas educativos mundiales, o incluso en un mismo sistema educativo en diversos momentos históricos de su existencia. Nada más lejos de la realidad. Como muestra de ello, el caso de Inglaterra constituye un ejemplo paradigmático de un empirismo y liberalismo extremos en la redacción normativa y la implantación práctica de este modelo en la década de los sesenta, instituyendo hasta 6 modelos estructurales distintos de escuela comprensiva, y dando lugar a una escuela comprensiva meritocrática y una escuela comprensiva igualitaria. Este mismo país constituye, asimismo, ya en el período thatcheriano de finales de los ochenta, un ejemplo paradigmático de sobrerregulación y normativismo extremos, en la implantación ortodoxa y muy detallada de uno de los modelos más puros de escuela comprensiva con todos sus componentes. En este último caso la escuela comprensiva se instituyó para responder a una serie de objetivos económicos nacionales resultantes de una educación no segregada, mientras que en la década de los

sesenta la escuela comprensiva inglesa se instituyó para dar respuesta, esencialmente, a objetivos de índole social. Inglaterra constituye un claro ejemplo de toda la diversidad estructural, curricular y didáctica que puede englobarse bajo la nomenclatura de «escuela comprensiva».

La escuela comprensiva no es, pues, ni un concepto unívoco, ni una realidad unívoca. Este tipo de escuela se ha desarrollado en países diversos con matices bien diversos. Puede decirse que el aspecto convergente esencial de la escuela comprensiva instituida en los diversos países occidentales en diversos momentos históricos radica en su intención de potenciar el objetivo político prioritario de la igualdad de oportunidades como principio clave en educación y, por consiguiente, del desarrollo, por esta modalidad escolar, de la función social de cambio social. No obstante, más allá de la coincidencia fáctica de esta finalidad política, social y educativa de la escuela comprensiva en los diversos países, se aprecia una notable disparidad en todos los demás aspectos que históricamente han conformado esta estructura escolar.

Más específicamente podemos decir que la configuración concreta de la escuela comprensiva en un país en un momento histórico específico está determinada por cinco elementos esenciales: el contenido asignado a esta modalidad escolar por los teóricos autóctonos del movimiento de la escuela comprensiva, la cultura escolar presente en un país, la apuesta por unos u otros aspectos estructurales de la escuela comprensiva, la opción por la inclusión o no de los aspectos curriculares en la escuela comprensiva (y la determinación de qué orientación —académica, profesional o mixta— imprimir a dichos aspectos curriculares concretos, y los paradigmas pedagógicos que presiden la cultura escolar específica (paradigmas pedagógicos formales o progresistas).

Entrando ya en el análisis de la escuela comprensiva finlandesa podemos decir que, en el caso de Finlandia, el proceso del paso de la planificación de la reforma de la escuela comprensiva a su implantación en la práctica ha sido considerado por algunos académicos como «el proyecto más laborioso de la historia de la educación finlandesa» (AHO, PITKÄNEN, SAHLBERG, 2006: 45). En lo que atañe al primer parámetro que hemos establecido como determinante del carácter de la escuela comprensiva en un país, es decir, el contenido asignado a esta modalidad escolar por los teóricos autóctonos del movimiento de la escuela comprensiva, podemos afirmar que la política

educativa finlandesa se inspira en gran medida en los teóricos suecos que apostaron por esta modalidad escolar en la década de los cincuenta. Podemos citar, de forma especialmente destacada, a uno de los padres de esta reforma en Suecia, que es también uno de los pedagogos suecos más conocidos internacionalmente: Torsten Husén (1960, 1963, 1965, 1971). La escuela comprensiva sueca fue desarrollada desde 1950 a 1971, en el marco del famoso modelo de Estado de Bienestar sueco. Las reformas sociales suecas, entre las cuales la educación ocupaba un lugar primordial, estaban basadas en tres parámetros —también presentes en Finlandia— que determinaron en gran parte el éxito de las mismas: «centralismo, universalidad y consenso» (Lindblad and Lundahl, 1999). La implantación de la escuela comprensiva sueca, respaldada unánimemente por todos los partidos políticos, tuvo un doble objetivo social y económico. En la implantación de la escuela comprensiva finlandesa en el año 1968 ambos aspectos, el social y el económico, estuvieron muy presentes en la teleología y motivación política de la apuesta por este modelo escolar. Hay dos aspectos, en los que, no obstante, desde una perspectiva teórica y procedimental, la escuela comprensiva finlandesa difiere de la sueca. En ambos aspectos podemos afirmar, con la visión retrospectiva que poseemos en los primeros años del siglo XXI, que la política educativa finlandesa mostró una mayor sabiduría que la sueca. El primer aspecto diferencial se basa en el hecho de que, en la implantación de la escuela comprensiva sueca, para los partidos políticos suecos «los objetivos sociales eran más importantes que los objetivos puramente pedagógicos» (Carlgren, 2009: 637). Para la política educativa finlandesa, sin embargo, ambos objetivos se situaban —también hoy en día— en el mismo plano de importancia. La política educativa finlandesa en general, y su escuela comprensiva, en particular, no alcanza, por ello, las cotas progresistas de la sueca en la que se inspira, sino que, en consonancia con los rasgos de la cultura escolar finlandesa a los que hemos aludido en líneas anteriores, posee un grado muy superior de conservadurismo pedagógico.

El segundo aspecto en el que la escuela comprensiva finlandesa difiere de la sueca tiene que ver con el rol que ha desempeñado el profesorado en la implantación y el desarrollo de la escuela comprensiva en estos dos países, y con el estatus que posee la clase docente en estos dos países. Según informan académicos suecos, en todo el proceso de la implantación de la escuela comprensiva sueca los docentes suecos fueron gradualmente marginados

(*ibidem*: 640). La clase política, empeñada en sus objetivos progresistas, percibió a la clase docente como una fuerza conservadora y resistente a las reformas, por ello decidió prescindir de ellos. El rol del profesorado en la implantación de la escuela comprensiva finlandesa ha sido, y es hoy en día, muy distinto. Los docentes finlandeses siempre han gozado, y lo siguen haciendo, de la absoluta confianza de la clase política, los padres y la entera sociedad finlandesa. Los docentes finlandeses se constituyeron en un aliado de la confianza del Estado (RINNE, 1988: 440, citado por SIMOLA, 2005: 461). De hecho, como veremos en el siguiente epígrafe, la formación docente fue una parte crucial de la reforma de la escuela comprensiva en Finlandia.

En lo que atañe al segundo parámetro que hemos establecido como determinante del carácter de la escuela comprensiva en un país, es decir, la cultura escolar presente en un país, ya hemos aludido en líneas anteriores a la cultura escolar presente en Finlandia. Baste aquí recordar algunos elementos contextuales presentes en este país, cuya combinación conjunta única en Finlandia ha permitido el desarrollo de la excelencia educativa en este país: presencia de rasgos orientales de corte autoritario e incluso totalitario, espíritu de lucha invernal, homogeneidad social, ideología igualitaria que no apoya, en términos generales, las actuales reformas educativas neoliberales de orientación competitiva, escuela comprensiva liderada por docentes conservadores que practican métodos docentes tradicionales, elevado estatus social de los docentes, y fuerte profesionalismo e identidad social de los docentes, entre otros.

En lo que respecta al tercer parámetro determinante de la entidad de la escuela comprensiva en un país, es decir, la apuesta por los aspectos estructurales concretos de la escuela comprensiva, podemos afirmar que no hay grandes diferencias estructurales de la escuela comprensiva sueca respecto de la finlandesa. La escuela comprensiva sueca, al igual que la finlandesa, se inicia a los siete años de edad de los alumnos, y se prolonga hasta los dieciséis años de edad, es decir, alberga nueve cursos escolares. Hay una particularidad estructural característica de la escuela comprensiva finlandesa, y es la existencia en la misma de un décimo curso, de carácter opcional, diseñado para los alumnos que precisan un curso más para planificar su escolaridad posterior, o para aquellos que no han sido admitidos en ninguna opción académica o profesional de estudios. En lo que atañe a aspectos como la agrupación de los alumnos y la repetición de curso en la

escuela comprensiva, la escuela comprensiva finlandesa es más restrictiva y exigente que la sueca en la que se ha inspirado. Según informan académicos suecos, el sistema de evaluación de los alumnos del sistema educativo sueco (basado en los grados de aprobado, aprobado con distinción y aprobado con alta distinción) ha dado por sentado a los docentes, casi sin lugar a debate o discusión, que todos los alumnos deben aprobar la escuela comprensiva (CARLGREN, 2009: 642). En la escuela comprensiva finlandesa está contemplada la repetición de curso cuando un estudiante no ha demostrado los conocimientos y destrezas precisas para realizar el curso siguiente (GARCÍA RUIZ, 2010: 58). Finlandia no practica la agrupación de los alumnos por habilidades o *streaming*. Pero Finlandia nunca ha practicado la política de integración escolar sino hasta hace solo cinco años, que ha empezado a hacerlo. En Finlandia es usual el recurso puntual de los alumnos «normales» a la educación especial en momentos en que lo necesiten, no estando estigmatizada esta práctica.

En lo que atañe al cuarto parámetro que define el carácter de la escuela comprensiva en un país, es decir, la opción por la inclusión o no de los aspectos curriculares en la escuela comprensiva, y la orientación concreta (académica, profesional o mixta) de los mismos, podemos afirmar que, dado que la incipiente escuela comprensiva finlandesa estaba diseñada para la entera generación de alumnos, se diseñó un proyecto separado y propio para concebido un currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Las propuestas curriculares estuvieron concluidas en el año 1970 y se estructuraron en dos partes diferenciadas: los principios generales y el plan de estudios. Los principios generales del currículo aún hoy se consideran relevantes en tanto que exponen las medidas más importantes a través de las cuales la escuela pretende lograr los objetivos educativos. La asignación definitiva del tiempo de instrucción escolar a las diversas materias constituyó un compromiso que, finalmente, como hemos mencionado en líneas anteriores, otorgó un mayor énfasis al currículo académico de la escuela académica, la *grammar school*. Así aparece establecido en el documento *Nacional Core Curriculum for Basic Education 2004*, publicado por la Finnish National Board of Education en el año 2004. El currículo de la escuela comprensiva satisfizo, y también lo hace en el presente, las expectativas pedagógicas y políticas de los docentes, de los funcionarios ministeriales, y de la entera sociedad finlandesa.

Finalmente, en lo que atañe al análisis de la escuela comprensiva finlandesa, podemos aludir al quinto parámetro que define los rasgos propios de la escuela comprensiva en un país, es decir, la cuestión de los paradigmas pedagógicos que presiden la cultura escolar en el interior de la escuela comprensiva. En relación a este parámetro podemos afirmar que, frente a las altas cotas progresistas que revela la práctica docente de la escuela comprensiva sueca en la que Finlandia se inspira, la escuela comprensiva finlandesa revela un carácter mucho más conservador. Académicos suecos que han analizado extensivamente los desarrollos educativos en Suecia, como Inger Enkvist, de la Universidad de Lund, revelan el carácter progresista de las prácticas pedagógicas operantes en la escuela comprensiva sueca, en la que se habla y se atiende al «proceso» y no al «producto» o resultado de la enseñanza (ENKVIST, 2010). La «nueva pedagogía» y los paradigmas pedagógicos progresistas proclamados por autores como Rousseau, Dewey, Piaget, Bordieu y Foucault, entraron en la escuela sueca a mediados de los años setenta, comenzando por el nivel de preescolar, y ascendiendo a los restantes niveles de la escuela comprensiva sueca. La corriente pedagógica instituida en el seno de la escuela comprensiva sueca se reveló afín a una sociología de la educación que exagera el papel ideológico de la escuela, y niega el valor de la transmisión de conocimientos. Como consecuencia de todo ello, cada vez son más numerosas las voces descontentas con los resultados escolares, incluso procedentes de sectores progresistas. Finlandia adoptó el modelo sueco de escuela comprensiva pero imprimió un sello pedagógico bien distinto al sueco en el interior de la escuela comprensiva finlandesa. Así, a diferencia del «énfasis en la enseñanza centrada en el alumno y métodos activos» de la escuela sueca (CARLGREN, 2009: 639), la escuela comprensiva finlandesa revela una apuesta firme por el empleo de los elementos típicos del paradigma de la pedagogía formal (ie. logocentrismo o énfasis en los contenidos, magistocentrismo o énfasis en el rol del profesor, orden jerárquico y rol de la memoria). Dichos elementos se han revelado muy eficaces en la excelencia mostrada por la educación finlandesa, y nos conducen a la reflexión de que es más importante y determinante la entidad de los procesos pedagógicos a través de los cuales se opera la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de un sistema educativo, que las estructuras concretas que albergan dichos procesos en los distintos sistemas educativos.

En el caso de España, la escuela comprensiva fue por primera vez instituida por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual en su prólogo introductorio apeló al principio de la igualdad, y operó la incorporación de la comprensividad desde los seis hasta los catorce años de edad, promulgando la obligatoriedad y gratuidad de la misma, y aboliendo la anterior estructura institucional anterior. La LGE de 1970 que establece la escuela comprensiva en España ha sido conceptualizada como un documento de «carácter híbrido» (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 113) en tanto que, por un lado, es un texto antiguo que recoge los principios impuestos por la línea política del régimen y, por otro, es un texto nuevo que enlaza con los principios innovadores que inspiraron las reformas educativas en la Europa de los años sesenta. De hecho, la línea política predominante en la LGE de 1970 ha sido categorizada como marcada por los rasgos de «pragmatismo, europeización, modernización y renovación pedagógica» (*ibidem*: 116-117). Así, la Ley alude a una serie de elementos innovadores como la apelación al principio de igualdad de oportunidades, la reforma del currículo, orientándolo más al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, y la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.

En lo que atañe al primer elemento que determina el carácter de la escuela comprensiva en un país, es decir, el contenido asignado a esta modalidad escolar por los teóricos autóctonos del movimiento de la escuela comprensiva, podemos afirmar que diversos autores ubican en la Institución Libre de Enseñanza (ILE) la inspiración y la fuente teórica de la escuela comprensiva de la LGE de 1970. Así, Francisco Laporta considera que la Ley Villar de 1970 calca artículos enteros del *Ideario educativo* de la ILE. Es como una resurrección «democrática» en la época del franquismo tecnocrático (BARREIRO, 1989: 44). De igual modo, Ortega afirma que «autores como Puelles demuestran que la LGE llega incluso a copiar, casi literalmente, textos y documentos debidos a políticos y autores de la tradición liberal española» (ORTEGA, 1989: 43-44). El mismo Puelles identifica la LGE de 1970 con la línea política del regeneracionismo español (PUELLES, 2004: 116) y, en concreto, con el proyecto pedagógico de la ILE. Así, según estos autores, la escuela comprensiva instituida por la LGE de 1970 se inspira, desde una perspectiva teórica, en el movimiento de profunda renovación pedagógica de la ILE, cuyo proyecto educativo posee una gran fe en la educación como motor del hombre. La pedagogía institucionista se

inspira en la nueva pedagogía europea, especialmente en autores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel, responde a planteamientos claramente innovadores de pedagogía activa, y ha sido considerada en muchos aspectos como un claro precedente de la Escuela Nueva (ESCOLANO, 2002: 94). Podemos decir, pues, que el marco teórico pedagógico que inspira la escuela comprensiva española del año 1970 es de tendencia progresista, y revela una tendencia de innovación y de confianza en la pedagogía activa similar al de la escuela comprensiva sueca. No obstante, es una tendencia progresista que está inserta en un contexto de moderación y que alberga elementos pedagógicos e ideológicos en los que también se siente representado el sector social conservador español. Idéntica tendencia teórica, aunque más marcadamente progresista y desprovista ahora de todo elemento conservador en su cultura escolar, inspiraría la implantación de la escuela comprensiva establecida por la LOGSE de 1990. Sería esta inflexión hacia posturas pedagógicas netamente progresistas, y la ausencia de elementos pedagógicos en el texto de 1990 pertenecientes a la tradición pedagógica moderada, lo que hizo que la LOGSE de 1990 careciera del carácter híbrido de la LGE de 1970 y que, en consecuencia, no suscitara el consenso social que sí recibió la LGE de 1970 por parte de la sociedad española.

En lo que respecta al segundo elemento que configura la entidad de la escuela comprensiva en un país en un momento histórico específico, es decir, la cultura escolar presente en un país, ya hemos aludido a ello en líneas anteriores. Baste ahora recordar que el contexto de la cultura escolar en España está marcado por una serie de rasgos que dificultan, en los primeros años del siglo XXI, el desarrollo, como país, de una política educativa coherente y a largo plazo. Las elevadas cotas de descentralización educativa en España y la amplia delegación de competencias educativas hacen a muchos autores hablar de la próxima existencia de diecisiete sistemas educativos en España. El clima político y social en España se revela, en los primeros años del siglo XXI, notablemente polarizado, y es patente la dificultad en el logro de consensos legislativos en ámbitos como el educativo. La sociedad española tiene aún muy presente en su memoria el recuerdo de la Guerra Civil, y precisa de más tiempo para aceptar, integrar y olvidar este episodio, y acercar posturas políticas y sociales. La cultura escolar en España debe contener elementos en los que se vean reconocidos todos los sectores sociales, y precisa textos legales integradores como la

LGE de 1970. De otro modo, la clase política y la sociedad española no iniciarán una necesaria política educativa a largo plazo y estable. Este contexto político y social en España hace que, a diferencia de lo que ocurre en Finlandia, la cultura escolar en España sea fundamente heterogénea, con un profesorado que despliega y desarrolla métodos y didácticas muy diversas e incluso pedagógicamente opuestas.

En lo que atañe al tercer elemento que determina la configuración específica de la escuela comprensiva en un país en un momento histórico específico, es decir, los aspectos estructurales de la escuela comprensiva, podemos decir que la LGE de 1970 establece un período único, obligatorio y gratuito de Educación General Básica (EGB) que comprende ocho años de estudio, de los seis a los trece años de edad. El sistema de evaluación final de cada curso de los alumnos marcado por la LGE de 1970 «comprende una apreciación cualitativa, positiva o negativa» y la ley establece que los alumnos que «no alcancen una evaluación satisfactoria al final de cada curso pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación».

La agrupación de los alumnos establecida por esta legislación es heterogénea y, en lo que atañe a los alumnos con necesidades educativas especiales establece, bien «el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves», bien su escolarización «en centros especiales».

La LOGSE de 1990 establece una formación general y comprensiva desde los seis hasta los dieciséis años, ampliando en dos años más la escolarización obligatoria y gratuita. Esta ampliación estructural de la escuela comprensiva ha sido conceptualizada por los diversos autores y sectores sociales como uno de los grandes aciertos de este documento legislativo (GARCÍA GARRIDO, 1994: 78; PUELLES BENÍTEZ, 2004: 146). Por el contrario, el sistema de evaluación y promoción de los alumnos que finalmente quedó instituido en el desarrollo reglamentario de la LOGSE de 1990 ha sido calificado como de «muy poco acertado» incluso por miembros de los sectores progresistas (PUELLES BENÍTEZ, 2004: 147). La indefinición y gran laxitud que reveló el sistema de evaluación continua y de promoción de los alumnos generó una importante disminución del nivel educativo de los escolares e impidió lograr cotas apreciables de calidad en la

educación española. Este es uno de los elementos que ha suscitado el rechazo frontal de parte de la sociedad española al modelo de la escuela comprensiva instituido en 1990. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), también de tendencia progresista, tampoco alcanza, en este parámetro, las cotas de exigencia que desea una parte de la sociedad española, al permitir la promoción de los alumnos con dos suspensos, e incluso con tres suspensos (art.28).

La agrupación de los alumnos que propone la LOGSE de 1990 es heterogénea y este documento legal establece que «la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar». Idénticas disposiciones establece, en este sentido, la LOE de 2006.

En lo que atañe al cuarto elemento definitorio de la escuela comprensiva, es decir, los aspectos curriculares, podemos decir que la LGE de 1970 aún posee la concepción curricular propia del liberalismo moderado que considera a la segunda enseñanza como una serie de estudios preparatorios. Así, las áreas de actividad educativa que la LGE de 1970 especifica para la EGB poseen un notable carácter academicista. Por el contrario, los aspectos curriculares implantados en la escuela comprensiva sancionada por la LOGSE de 1990 y por la LOE de 2006 oponen, a la anterior, una visión de la segunda enseñanza como ampliación de la primaria. La LOE de 2006, como novedad, incluye las competencias básicas entre los componentes del currículo. Una novedad curricular que se implanta en España desde la LOGSE de 1990 radica en el carácter heterogéneo y diversificado, por Comunidades Autónomas, del currículo oficial. Así, desde la LOGSE de 1990, «los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan». La evaluación de la idoneidad del currículo escolar y del rendimiento de los alumnos en relación al mismo se hará más compleja a partir del año 1990, dada esta heterogeneidad y diversidad.

La moderada diversificación de las enseñanzas para atender a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado está contemplada en los tres documentos normativos que estamos analizando.

En lo que atañe al quinto elemento que determina el carácter de la escuela comprensiva, es decir, los paradigmas pedagógicos (formales o progresistas) que presiden la cultura escolar específica, podemos decir que, en términos generales, durante todo el período de la dictadura franquista, los paradigmas pedagógicos que presidieron la cultura escolar española fueron los propios del paradigma formal (logocentrismo, magistocentrismo, orden jerárquico y rol de la memoria). La asociación que los sectores más reacios a la dictadura establecen entre estos elementos pedagógicos y la dictadura franquista, hace que el sector más progresista de la sociedad española los rechace con una oposición frontal cuando, de hecho, en países como Finlandia y Corea del Sur están demostrando su eficacia en la enseñanza. En cuestión de paradigmas pedagógicos presentes en la escuela comprensiva española podemos afirmar que la LGE de 1970 propone «la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza», orientando el sistema «más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento al alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística». La LOGSE de 1990, por su parte, establece una «metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje», y una metodología que favorezca al alumno «su capacidad para aprender por sí mismo». La LOE de 2006 no es explícita en cuestión de metodología escolar, pero es coherente suponer que respalda la metodología activa que propugna la LOGSE de 1990, ya que fue la misma fuerza política la que redactó estos dos documentos normativos.

En cuestión de paradigmas pedagógicos en la enseñanza española, no obstante, quizá lo más exacto sea hablar de heterogeneidad, dado que en nuestro país la formación docente no es cuestión de Estado y, por tanto, los docentes reciben una formación heterogénea. Por otra parte, la clase docente como colectivo es, en sí mismo, heterogénea, y revela la misma polaridad en ideología pedagógica que la sociedad en la que se inserta.

En síntesis, como rasgos típicos de la escuela comprensiva finlandesa, en contraste con la escuela comprensiva española, podemos apuntar los siguientes:

- Desde el punto de vista de la teoría pedagógica, la escuela comprensiva finlandesa ha priorizado, en idéntica medida, los objetivos pedagógicos y sociales a que dicha escuela estaba llamada

a dar respuesta. El mayor profesionalismo en el diseño y desarrollo de los objetivos de la escuela comprensiva reside en los docentes, los cuales reciben la plena confianza de la sociedad finlandesa. La escuela comprensiva española instituida en el año 1990 (no la establecida en 1970) revela unas cotas de progresismo semejantes a la escuela comprensiva sueca. También en el caso de la escuela comprensiva española, como en la sueca, los objetivos sociales han sido priorizados frente a los pedagógicos. Los docentes de la escuela comprensiva española carecen de los exigentes acceso y formación de sus homólogos finlandeses, así como del respaldo social que, a consecuencia de estos factores, los profesores finlandeses poseen en ese país. Ello da fe del distinto rendimiento y resultados de este modelo escolar en estos dos países.

- En cuestión de estructura de la escuela comprensiva, la mayor exigencia y restricción de la escuela comprensiva finlandesa en materia de agrupación de alumnos y evaluación de los mismos se ha revelado más exitosa que el igualitarismo y la laxitud que revelan estas prácticas en el caso de la escuela comprensiva española instituida en 1990 (sí tenía el mismo carácter que la finlandesa la escuela comprensiva española de 1970).
- Desde un prisma curricular, se revela más exigente la visión de la escuela finlandesa de considerar la escuela secundaria como una serie de estudios preparatorios. Otra consideración aparte es si esta concepción responde o no a las demandas del mercado laboral. Pero, de entrada, es más exigente que el planteamiento de la escuela comprensiva española, que concibe este nivel como continuación de la escuela primaria.
- En lo que atañe a los paradigmas pedagógicos de la escuela comprensiva, podemos avalar el éxito en Finlandia de los elementos educativos pertenecientes al paradigma de la pedagogía formal. Resulta complejo valorar este parámetro en el caso de España, dada la gran heterogeneidad de prácticas pedagógicas existentes en nuestro país.

### **3.2. Peculiaridades de la formación del profesorado en Finlandia y en España**

El éxito de la educación en Finlandia se debe, muy en primer término, a la clase docente. La sociedad del conocimiento y de la información parece haber ido acompañada de nuevos paradigmas educativos. Los nuevos paradigmas, avalados por autores como Gibbons et al. (1994), Scott (1997) y la propia Unión Europea, promueven un rol del docente como facilitador, tutor y mentor del alumno. Rol bien diverso del tradicional del docente como transmisor del conocimiento que tan buenos resultados ha dado en Finlandia. En este sentido, no sorprende que académicos como Simola se pregunten: «¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los docentes ya no crean en su misión tradicional de ser ciudadanos modelo y transmisores del conocimiento, y se vean a sí mismos como facilitadores, tutores y mentores?» o «¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los alumnos no acepten su condición de alumnos?» (SIMOLA, 2005: 466).

Como hemos afirmado, el éxito de la educación en Finlandia se debe, muy en primer término, a la clase docente. Una clase docente con los rasgos y condiciones que ha tenido la finlandesa (excelente formación, respaldo y estatus social, fuerte identidad profesional, cultura de obediencia y autoridad) habría garantizado el éxito, con toda seguridad, de cualquier modelo educativo que la política educativa hubiera querido implantar. Interesa, muy en primer término, observar los rasgos fundamentales de la formación inicial y permanente de este colectivo finlandés. En lo que respecta a la formación inicial del profesorado, cabe destacar cuatro aspectos fundamentales de los rasgos que posee esta formación en Finlandia (GARCÍA RUIZ, 2010a: 134-135; MELGAREJO DRAPER, 2006: 251-255). En primer término, la formación inicial del profesorado en Finlandia constituye una cuestión de Estado. Es decir: el Estado finlandés, y la política nacional finlandesa en su conjunto, es consciente de la gravedad y la seriedad que tiene la cuestión de la formación del profesorado y de su impacto en el nivel de la educación de la población estudiantil y, a la postre, de la población nacional. Por ello, y esta es la segunda cuestión que queremos destacar, se han establecido estrictas pruebas de selección para los candidatos a la formación docente. La primera de estas pruebas de selección tiene carácter nacional, y la segunda es

realizada desde las propias universidades. En tercer lugar, cabe señalar el elevado nivel de las titulaciones exigidas a los docentes de educación primaria y secundaria: en ambos casos el nivel es de posgrado. En cuarto y último lugar, destacaremos la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación que están llevando a cabo los profesores universitarios, lo que les permite adentrarse de forma más especializada en un área pedagógica y prepararse para participar de forma activa —lo cual realizan posteriormente— en futuras «comunidades de docentes-investigadores». Todo ello dota a los futuros docentes finlandeses de una fuerte identidad profesional, de un gran profesionalismo y de una notable autoexigencia académica.

La temática de la formación inicial del profesorado constituye uno de los aspectos educativos en el que las diferencias son más drásticas entre Finlandia y España. Resulta obvio que la política educativa española aún no ha prestado la atención necesaria a esta relevante temática, y no parece ser aún lo suficientemente consciente del hecho de que el nivel educativo escolar y nacional depende, en buena parte, de la calidad del profesorado presente en las aulas. Las prácticas que, en este sentido, se desarrollan en Finlandia invitan a que la clase política española reaccione adoptando líneas de acción similares a las que presenta Finlandia. En concreto, dichas líneas de acción deberían adoptarse en la consideración de la formación del profesorado como cuestión de Estado (GARCÍA RUIZ, 2010b: 10), y en el establecimiento de estrictos mecanismos selectivos a los candidatos a la formación docente. De igual modo, debería incrementarse el nivel de la titulación exigida a los docentes de la enseñanza primaria y secundaria, a nivel de posgrado. En España, tras la implantación de los planes europeos, la titulación de los docentes de la enseñanza primaria tendrá nivel de grado, no de posgrado. De igual modo, cabe destacar la necesidad de potenciar la vertiente investigadora de los futuros docentes. La aún ausencia de estos rasgos en la formación docente española provoca que la profesión docente en España no tenga el elevado estatus social que posee en Finlandia, ni que este colectivo tenga altas cotas de autoexigencia académica, lo que redundará en una peor formación de los alumnos a su cargo. Ello es, asimismo, causa de que la profesión docente en España no tenga la misma fortaleza en identidad profesional que sí revela dicho colectivo en Finlandia. Y de que a veces acuse una problemática específica en nuestro país («frustraciones, falta de

apoyo institucional o profesional, patologías ocupacionales, tensiones asociadas al trabajo cara a cara (...)), «desmoralización (...), desprestigio de la profesión» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009: 125-128) que está ausente en Finlandia.

Hay un porcentaje de docentes españoles, concretamente aquellos que realizan su labor docente en la red de centros que articula la acción educativa de España en el exterior, que realizan una acción educativa particularmente excelente. Aunque no podemos extendernos en estas líneas en el análisis de esta cuestión, no podemos dejar de destacar el hecho de que los docentes españoles que realizan su labor en el exterior poseen unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad que no están presentes en igual medida en los docentes de nuestro país que no participan en estos programas. Los docentes que desarrollan tareas educativas en el exterior poseen un nivel de conocimiento superior sobre el sistema educativo español, la acción educativa española en el exterior, los sistemas educativos extranjeros y un notable nivel lingüístico del idioma que corresponda a la plaza solicitada. De igual modo, poseen unas aptitudes adecuadas para ejercer la docencia en situaciones plurilingües y multiculturales, para colaborar en proyectos y actividades de proyección cultural española, y de trabajo en equipo. Por último, estos docentes poseen una motivación notable para ejercer la docencia en situaciones socio-culturales diversas, una predisposición para su integración en dichos entornos, una disponibilidad para colaborar en iniciativas promovidas por la dirección de centros y, por supuesto, una disposición para asumir el carácter representativo que implica la prestación de un servicio público español en el extranjero.

En el parámetro de la formación permanente del profesorado, debemos destacar el carácter prescriptivo de esta formación en Finlandia. Este carácter está ausente en el caso de esta formación en España.

La temática de la comparación de los salarios docentes en Finlandia y en España desmonta una de las creencias más extendidas en lo que atañe al atractivo de la profesión pedagógica en Finlandia. Dicha creencia asociaba el atractivo de esta profesión en Finlandia a los elevados salarios con que eran retribuidos sus docentes. La comparación de los salarios en Finlandia y en algunas comunidades autónomas de España revela que las retribuciones de los docentes son superiores en algunas de dichas comunidades que en

Finlandia. En concreto, y a modo de ejemplo, dichas retribuciones son notablemente superiores en el cuerpo de maestros de educación infantil y primaria en la Comunidad de Madrid de lo que lo son en Finlandia (tanto en el salario inicial, como en el salario a los 15 años de ejercicio docente, como en la escala máxima a los 40 años en la profesión) (GARCÍA RUIZ, 2010a: 135). En lo que atañe a los docentes de la ESO y de la segunda etapa de la enseñanza secundaria, en ambos casos los salarios son ligeramente inferiores en la Comunidad de Madrid en el inicio de la profesión y a los 15 años de ejercicio docente, pero son notablemente superiores, en ambos casos, en la escala máxima a los 40 años en la docencia. No es el factor salarial, pues, el que atrae a la gran cantidad de candidatos finlandeses a la formación docente, sino el estatus social y el atractivo de una profesión de prestigio que se desarrolla en unas aulas disciplinadas, ordenadas, y con unos alumnos preparados para invertir esfuerzo y disfrutar del aprendizaje.

#### **4. CONCLUSIONES: EXCELENCIA, PROBLEMÁTICA Y RETOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FINLANDÉS Y ESPAÑOL**

El análisis que hemos realizado en las líneas anteriores permite concluir las siguientes cuestiones:

- El contexto que rodea a las culturas escolares es decisivo como coadyuvante del éxito escolar (o de la ausencia del mismo) en un sistema educativo. 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. El sistema educativo de Finlandia posee estos elementos en su contexto escolar. El sistema educativo de España poseyó muchos de dichos elementos en el año 1970. La sociedad española y la clase política española deben trabajar por recuperarlos o crearlos de nuevo.
- La escuela comprensiva finlandesa ha revelado gran sabiduría al apostar conjuntamente por los objetivos pedagógicos y sociales a que este modelo escolar pretende dar respuesta. La escuela

comprehensiva finlandesa ha aportado con decisión por los elementos pedagógicos de corte conservador que han dado éxito a su educación. De igual modo, la política educativa finlandesa ha apostado por elementos selectivos y formativos de carácter exigente para dotar a su escuela del mejor profesorado. La escuela comprensiva española ha derivado, a partir de 1990, en unas cotas netamente progresistas que, si bien ciertamente han alcanzado una notable equidad, también ha generado una importante disminución de la calidad de la enseñanza, lo que ha suscitado el descontento y la oposición de una parte importante de la sociedad española. En materia educativa, la escuela comprensiva finlandesa ha demostrado que la tradición educativa posee elementos de validez probada y permanente (ie. el principio de autoridad docente) que no deben ser modificados por paradigmas educativos de nuevo cuño, ni por modas pedagógicas transitorias.

- Determinante para el éxito educativo es la formación del profesorado. La introducción de elementos selectivos en los candidatos de la formación docente en el caso español mejoraría decisivamente la calidad de la educación española.
- En lo que atañe a la excelencia educativa, podríamos cifrar la excelencia educativa finlandesa, entre otros aspectos, en la consecución de procesos políticos y sociales sostenidos de estabilidad y consenso de gran calidad, en la madurez y estabilidad lograda en los rasgos docentes y metodológicos durante décadas practicados por la clase docente, en la consecución de óptimos procesos sociales y educativos de equidad y calidad, en el óptimo nivel de profesionalización y compromiso de su clase docente, y en las elevadas cotas de rendimiento escolar en las destrezas clave.
- En lo que respecta a la excelencia educativa del sistema educativo español podemos aludir, además de a las elevadas cotas de equidad educativa alcanzadas, y a la mayor maestría y experiencia en nuestro país en el desarrollo de la temática de la educación intercultural, entre otros aspectos, a tres parámetros educativos que, al menos cuantitativamente, revelan cotas notablemente más elevadas en España que en Finlandia en los diversos estudios internacionales de educación: la muy superior provisión de educación infantil en nuestro

país, la superior integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias en nuestro entorno escolar, y el notablemente mayor tiempo obligatorio de instrucción en las instituciones públicas en nuestro país en lo que respecta a los alumnos de 9-11 años y de 12-14 años (OECD, 2009: 366). No obstante, haría falta realizar una serie de reflexiones acerca de las razones por las que la superior provisión de estos parámetros educativos en nuestro país no parece incidir notablemente en los resultados académicos posteriores. Los datos que aportan estudios como *La encuesta de la infancia 2008* realizado por la Universidad de Comillas y la Fundación SM relativos a la soledad del niño sugieren que, más allá y de manera más esencial que la acción de los poderes públicos, se impone una necesaria reflexión por parte de los padres, sobre el tiempo que están dedicando a sus hijos e, igualmente, por parte de las empresas, que deben necesariamente considerar la implantación de fórmulas más flexibles de trabajo (ie. teletrabajo y otras) que permitan a los padres organizarse más adecuadamente y dedicar el tiempo que desean a sus hijos. El niño tiene derecho a encontrar un adulto de confianza en el hogar cuando vuelve del colegio, con el que comentar su jornada escolar y junto al cual realizar sus tareas escolares. Por último, destacar la necesidad de mejorar ciertos aspectos educativos que siguen suscitando inquietud y malestar en nuestro país en cuestión de educación. Por sólo destacar algunas de las más imperiosas, podemos aludir a la necesidad de la disminución y erradicación del abandono escolar prematuro; de dotar de mayor exigencia al sistema en materia de evaluación y promoción de los alumnos, de mayor atención a la diversidad, y de mayor profesionalización de la figura del director escolar.

- Por último, en lo que atañe a la excelencia del sistema educativo español, no podemos dejar de referirnos a un ámbito de la educación española que se revela particularmente excelente, y es, paradójicamente, aquel conformado por la acción educativa española en el exterior. La acción educativa de España en el exterior constituye uno de los elementos más sólidos y excelentes que vertebran el escaso consenso existente en la política educativa española que, sin duda, precisa una mayor difusión y presencia en el debate educativo

de nuestra sociedad. Las enseñanzas que vertebran la acción educativa española en el exterior transmiten los elementos más excelentes que articulan el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Dichas enseñanzas, a las cuales, en algunos casos, como en las Secciones Bilingües, se accede mediante un examen de ingreso muy selectivo, se halla conformada, en algunas tipologías como la mencionada, por lo que ha sido denominado un «alumnado de élite» (MEC, 2002: 118). A este respecto podemos concluir que, en muchas ocasiones, la enseñanza que impartimos en el exterior es más excelente que la que se desarrolla dentro de nuestras fronteras, y que si las pruebas PISA se hubieran elaborado en base a dicho alumnado, la posición de España en el *ranking* de PISA hubiera sido muy diferente. Por ello no podemos dejar de destacar que, si bien la acción educativa de España en el exterior supone, en porcentaje de alumnos, el 1,6% del contingente al que se dirige la labor educativa total de nuestro país, la excelencia de su tarea y de sus resultados requieren, como hemos afirmado anteriormente, una difusión y una presencia en el debate educativo de la sociedad española, muy superiores a las que posee en el presente.

## **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).
- AHONEN, S. and RANTALA, J. (2001): *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000* (Helsinki, Finnish Literature Society).
- ALAPURO, R. (1988): *State and revolution in Finland* (Berkeley, California Press).
- CARNOY, M. (1999): Globalización y reestructuración de la educación, *Revista de Educación*, núm. 318, enero-abril, pp. 145-162.
- 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).

- DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2002): El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos, en TIANA FERRER, A., OSSENBACH SAUTER, G. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (Coord.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (Madrid, UNED).
- DES (1965): *Circular 10/65 on the Organization of Secondary Education* (London, DES).
- ENKVIST, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62, 3.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias, en PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- FINNISH MINISTRY OF EDUCATION (2005): *Equity in Education. Thematic Review. Country Analytical Report* (Helsinki, Ministry of Education).
- FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2008): *The Development of Education* (Geneve, BIE).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1992): La acción educadora, *Historia General de España y América*, Tomo XIX 1º (Madrid, Rialp).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1994): *Reformas educativas en Europa* (Madrid, ITE de la CECE).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2002): La Ley de Calidad, *Revista de Educación*, 369, pp. 23-37.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006): *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo* (Barcelona, Ariel).
- GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2010a): *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones* (Madrid, Comunidad de Madrid).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2010b): La formación del profesorado debería ser cuestión de Estado, *Magisterio*, 15 de septiembre de 2010, 10.
- GIBBONS, M. et al. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (London, Sage Publications).
- GORDON, P., ALDRICH, R. and DEAN, D. (1991): *Education and Policy in England in the Twentieth Century* (London, Woburn).

- HAAHR, J. H. et al. (2005): *Explaining Student Performance. Evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS Surveys*. Final Report (Copenhagen, Danish Technological Institute).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2010* (Madrid, MEC).
- JÄPPINEN, A. (2005): *Development and Structure of the Finnish Education System*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies — Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.
- LINNAKYLÄ, P. (2004): Finnish education — reaching high quality and promoting equity, *Education Review*, 17, nº 2, pp. 35-41.
- MATEOS MONTERO, J. (2001): La formación crítica en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca, en MAINER, J. (Coord): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (Sevilla, Díada editorial).
- MCGINN, N. F. (1997): De la globalización en los sistemas educativos nacionales, *Perspectivas*, 27, 1, pp. 41-57.
- McKINSEY REPORT (2007): *How the world s best-performing school systems come out on top* (McKinsey&Company).
- MEC (2002): *Acción educativa española en el exterior. Estadísticas 2001-2002*. Madrid.
- MEC (2010): *Pacto Social y Político por la Educación* (Madrid, MEC).
- MELGAREJO DRAPER, J. (2006): La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 237-262.
- MEPSYD (2008): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2008*. Curso 2005/2006 (Madrid, MEPSYD).
- NORRIS, N. et al. (1996): *An independent evaluation of comprehensive school reform in Finland* (Helsinki, National Board of Education).
- OECD (2004): *Messages from PISA-2000* (Paris, OECD).
- OECD (2009): *Education at a Glance 2009* (Paris, OECD).
- PEDRÓ, F. and ROLO, J. M. (1998): Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 257-289.

- PEREYRA, M. A., GONZÁLEZ, G., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools* (Granada, CESE).
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2004): *Política y Educación en la España Contemporánea*. Unidad Didáctica (Madrid, UNED).
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2006): *Problemas actuales de política educativa* (Madrid, Morata).
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2009): *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- 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.
- RÄTY, H. et al. (1995): Parental attitudes towards the comprehensive school and educational reforms, *The Finnish journal of education*, 26, 3.
- RINNE, R. (2003): *Neo-liberal thinking has arrived in Finnish Education Policy*, *Aikuiskasvatus* 2/2003.
- ROUTTI, J. and YLA-ANTTILA, P. (2006): *Finland as a Knowledge Economy. Elements of Success and Lessons Learned* (Washington, World Bank).
- RUIZ BERRIO, J. (2002): El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano, en TIANA FERRER, A., OSSENBACH SAUTER, G. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (Coord.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Unidad Didáctica (Madrid, UNED).
- SCOTT, P. (1997): The Postmodern University?, in SMITH, A. and WEBSTER, F. (eds): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (Buckingham, SRHE and Open University Press).
- SIMOLA, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41, 4, pp. 455-470.
- TIANA FERRER, A. (2009): *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación* (Madrid, Wolters Kluwer).
- VÄLIJÄRVI, J. et al. (2002): *The Finnish success in PISA — and some reasons behind it* (Helsinki, University of Jyväskylä).
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid, Morata).

## **REFERENCIAS INFORMÁTICAS**

Finnish Ministry of Education: <http://www.minedu.fi>

Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi>

Statistics Finland: [http://www.stat.fi/til/kou\\_en.html](http://www.stat.fi/til/kou_en.html)

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***María José García Ruiz***

María José García Ruiz es profesora titular de Educación Comparada en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente desempeña las funciones de Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación y de Secretaria de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Es miembro de la *Comparative Education Society of Europe (CESE)*. Entre sus últimos trabajos destacan las siguientes obras: *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (2009, Madrid, Ediasa), *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones* (2010, Madrid, Comunidad de Madrid), 'Implications of the New Social Characteristics of Knowledge Production', en MATTHEOU, D. (2010): *Changing Educational Landscapes. Educational Policies, Schooling Systems and Higher Education — a Comparative Perspective* (London, Springer).

**Datos de contacto:** Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Senda del Rey nº 7. 28040 Madrid. Tel. (91) 398 6998. Email: [mjgarcia@edu.uned.es](mailto:mjgarcia@edu.uned.es)

**Fecha de recepción:** 10 de Noviembre de 2010.

**Fecha de revisión:** 12 de Enero de 2011.

**Fecha de aceptación:** 31 de Enero de 2011.