



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/05/2013

Fecha de aceptación 12/07/2013

EL MILAGRO FINLANDÉS DE PISA: OBSERVACIONES HISTÓRICAS Y SOCIOLÓGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education



Hannu Simola

Universidad de Helsinki

E-mail: hannu.simola@helsinki.fi

Resumen:

Uno de los últimos homenajes al éxito de la educación finlandesa ha sido el informe del proyecto PISA 2000. Como corresponde al campo de la educación, las explicaciones son principalmente pedagógicas, refiriéndose especialmente a los excelentes profesores y a la formación de alta calidad del profesorado. Sin menospreciar el poder explicativo de estas afirmaciones, este artículo presenta algunos de los factores sociales, culturales e históricos que hay tras el éxito pedagógico de los institutos de enseñanza secundaria finlandeses. Desde las perspectivas de la historia y la sociología de la educación, también se arroja luz sobre algunas paradojas irónicas y dilemas que pueden ser ocultados por el éxito. La atención se centra en la naturaleza problemática de los estudios comparativos internacionales basados en indicadores de rendimiento escolar. La pregunta es si realmente permiten entender la educación en diferentes países o si sólo parte de procesos de "espectáculo internacional" y "mutuo rendimiento de cuentas". A modo de conclusión, presentaré dos paradojas que podrían considerarse significativas e importantes en el intento de comprender la educación secundaria finlandesa hoy y en el futuro próximo.

Palabras clave: Finlandia, PISA, factores sociales e históricos, éxito educativo

Abstract:

One of the recent tributes to the success of Finnish schooling was the PISA 2000 project report. As befits the field of education, the explanations are primarily pedagogical, referring especially to the excellent teachers and high-quality teacher education. Without underrating the explanatory power of these statements, this paper presents some of the social, cultural and historical factors behind the pedagogical success of the Finnish comprehensive school. From the perspectives of history and the sociology of education, it also sheds light on some ironic paradoxes and dilemmas that may be concealed by the success. The focus is on the problematic nature of international comparative surveys based on school performance indicators. The question is whether they really make it possible to understand schooling in different countries, or whether they are just part of processes of 'international spectacle' and 'mutual accountability'. By way of conclusion, I will present two paradoxes that could be considered meaningful and important in attempts to understand Finnish comprehensive schooling today and in the near future.

Key words: Finland, PISA, Social, cultural and historical factors, success

1. Introducción

El sociólogo de la educación sueco Donald Broady abre su libro *Den Dolda läroplanen* [El currículum oculto] (Broady, 1987) de la siguiente manera:

Una enfermedad profesional entre los profesores es la tendencia a individualizar y psicologizar los problemas. En otras palabras, en primer lugar buscan razones en sus propias personalidades (o en las de sus alumnos o directores) y, por lo tanto, no ven los factores que definen y limitan las posibilidades de acción de los profesores (y alumnos). (p. 11, cita traducida del original).

Es de suponer que otros profesionales que trabajen en el campo de la educación no se diferencien mucho de los profesores aquí -mutatis mutandis- independientemente de si son políticos, funcionarios o investigadores académicos, ni esta falacia se limite a las explicaciones de los problemas (Collins, 1990). A la hora de explicar el éxito en la educación, tendemos a mirar a los individuos, su psicología y pedagogía, en lugar de a fenómenos sociales, culturales, institucionales o históricos.

Esta preferencia ha adquirido un nuevo significado en la última década, en la que los políticos han estado usando los indicadores educativos internacionales como la base del lenguaje común de la evaluación comparativa global. Tal y como Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) señalan de forma crítica, los estudios comparativos de educación a menudo se convierten en una herramienta política para la creación de políticas educativas o de un modo de gobierno, en lugar de permanecer en el ámbito de la investigación intelectual. La publicidad y los efectos de la evaluación en el debate político de PISA, liderada por la OCDE, ha sido un ejemplo perfecto de esto. Es un síntoma del problema el hecho de que la discusión académica haya sido más intensa en los países llamados "héroe y villano" (ver las ediciones especiales de *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 49, 2003, y el *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, 2004). Es más que evidente que, en la época de la internacionalización de las políticas educativas, los problemas candentes de comparabilidad incorporen dimensiones políticas y epistemológicas junto a cuestiones metodológicas más comunes (Popkewitz, 1999; Prais, 2003; Goldstein, 2004).

Últimamente, Finlandia ha estado disfrutando de prestigio educativo debido a los resultados de varios estudios comparativos sobre logros educativos en sus institutos de enseñanza secundaria. El reciente proyecto PISA 2000, en particular, convirtió la educación secundaria finlandesa en una historia de éxito (OCDE, 2001). En este proyecto, dirigido por la OCDE, se investigaba a estudiantes de 15 años en 32 países, siendo uno de los resultados que

los estudiantes finlandeses estuvieron entre los mejores en términos de lectura, matemáticas y ciencias. Es esencial señalar que PISA 2000 no era una evaluación del rendimiento escolar convencional:

“En todos los ciclos, el dominio de lectura, matemáticas y ciencias se tratan no sólo en términos de dominio del currículum escolar, sino en términos de conocimientos importantes y competencias necesarias para la vida adulta” [<http://www.pisa.oecd.org/>].

También se observó que los resultados que muestran variaciones en el rendimiento de los estudiantes y de las escuelas en Finlandia se encontraban entre los más bajos de los países PISA. Se ha llegado a la conclusión de que los institutos de enseñanza secundaria finlandeses han logrado combinar un rendimiento de alta calidad con un alto nivel de equidad en los resultados educativos. Según los primeros indicios de la siguiente evaluación PISA 2003 (OCDE, 2004a, b), la marcha triunfal de la enseñanza secundaria finlandesa prosigue.

Las explicaciones (y las razones que subyacen) del éxito de Finlandia en las evaluaciones comparativas internacionales se han buscado desde entonces con impaciencia. Según el debate público, es inequívocamente atribuible a los excelentes profesores finlandeses y a la formación de alta calidad del profesorado. Estas explicaciones han dominado demasiado el debate en el ámbito educativo, pese a la más tímida y amplia explicación articulada por los principales investigadores del grupo PISA finlandés, Jouni Välijärvi y Pirjo Linnakylä. En su libro titulado *El éxito de Finlandia en PISA y algunas de las razones tras él*, concluyen:

El alto rendimiento de Finlandia parece que se puede atribuir a toda un conjunto de factores interrelacionados, donde las propias áreas de interés y las actividades de ocio de los estudiantes, las oportunidades de aprendizaje que proporcionan las escuelas, el apoyo de los padres y su participación, así como los contextos sociales y culturales de aprendizaje y de todo el sistema educativo se combinan entre sí. (Välijärvi et al., 2002: 46; ver también Lie et al., 2003).

Sin menospreciar la relevancia de las actividades que llevan a cabo escuelas, profesores y hogar para contribuir al aprendizaje, en este artículo pondré la atención sobre algunos factores socio-históricos que han sido totalmente olvidados en el debate en Finlandia. En pocas palabras, es razonable suponer que la educación no se limita a la pedagogía, la didáctica o la materia, y que también, incluso principalmente, incorpora cuestiones sociales, culturales, institucionales e históricas. Este punto de vista respalda el argumento de Nóvoa y Yari-Mashal (2003) de que un estudio comparativo en educación que pretende ser algo más que una manera de gestionar la educación, debería ser un viaje histórico. A modo de conclusión, presentaré dos paradojas que podrían considerarse significativas e importantes en el intento de comprender la educación secundaria finlandesa hoy y en el futuro próximo.

2. Una mentalidad autoritaria, obediente y colectivista

Para empezar, algunos aspectos muy generales de la historia de Finlandia podrían resultar esenciales en la comprensión de la educación finlandesa. Podría decirse, aún a riesgo de acusaciones de especulación, que la cultura finlandesa todavía incorpora un elemento significativo de la mentalidad autoritaria, obediente y colectivista, con sus pros y sus contras.

Debido a su ubicación geográfica y geopolítica, Finlandia ha sido siempre un país fronterizo entre el Oeste y el Este. Es también difícil sobrestimar el hecho de que el

nacimiento del Estado de la nación finlandesa se dio bajo el Imperio Ruso durante el siglo diecinueve. No es una exageración decir que los elementos del Este son evidentes en Finlandia, en todas partes y en todos los sentidos, desde sus tradiciones administrativas hasta su herencia genética. El hecho de que la socialdemocracia finlandesa conserve alguno de los sabores autoritarios, o incluso totalitarios, del Este, en comparación con las versiones de otros países nórdicos, es sólo un indicio. Al menos heurísticamente, no hay nada extraño en buscar a Finlandia junto con países como Corea y Japón en algunas comparaciones internacionales (véase, por ejemplo, Lakaniemi et al., 1995; Siikala, 2002).

Otro hecho histórico que diferencia a Finlandia de sus vecinos nórdicos es que sufrió varias guerras, incluyendo una de las guerras civiles más sangrientas en la historia moderna de Europa. Vinculada a los movimientos revolucionarios rusos y a la Primera Guerra Mundial, Finlandia declaró su independencia en 1917. Tras controversias políticas turbulentas, la izquierda radical logró el ascenso en el Partido Socialdemócrata finlandés, y en enero de 1918, los "Rojos" tomaron el poder en Helsinki y el sur de Finlandia. El país estaba dividido en los bandos "Rojo" y "Blanco". Después de tres meses de combates los Rojos fueron vencidos y el "General Blanco" Mannerheim cabalgó hasta Helsinki, acompañado por tropas alemanas. La Guerra Civil mató a cerca de 40.000 personas de una nación de menos de 3 millones de habitantes. Tres cuartas partes de los muertos eran Rojos; tres cuartas partes de los muertos Rojos no murieron en la batalla sino en campos de prisioneros y por medio de ejecuciones y asesinatos. Esto sigue siendo un "trauma colectivo" a superar (Ylikangas, 1993: 521), y sólo recientemente ha habido propuestas para establecer una Comisión de la Verdad que trabaje en el asunto. Después de tan solo dos décadas, el país fue capaz, sin embargo, de crear un increíble frente en la "Guerra de Invierno" (1939-1940) contra la ofensiva soviética. Desde una perspectiva psico-histórica, las peculiaridades de la inclinación finlandesa al consenso social pueden ser entendidas ahondando en estos dos aspectos: el sentimiento de ser un país fronterizo y el trauma de la guerra civil (y el consenso celebrado durante la Guerra de Invierno) en la mentalidad colectiva (véase, por ejemplo, Alapuro, 1988; Klinge, 1997; Vehviläinen, 2002).

La tercera realidad social que no debe subestimarse en el diálogo sobre la educación en Finlandia es que el país pertenece al grupo de naciones europeas que recientemente han dejado atrás su sociedad agraria y estilo de vida. El proceso de industrialización y urbanización fue bastante lento hasta la Segunda Guerra Mundial, en comparación con Europa Central y el resto de países nórdicos. En 1945, el 70% de la población finlandesa vivía en zonas rurales y cerca del 60% trabajaba en la agricultura y silvicultura. Tras la gran migración de los años 60, hacia 1970, la mitad vivía en las ciudades y el 32% trabajaba en la industria y la construcción (véase, por ejemplo, Alapuro et al., 1987).

Ésta es la otra cara de la moneda. El proceso tardío de industrialización y el crecimiento simultáneo del sector servicios acarrearón un cambio estructural de la sociedad excepcionalmente rápido. La transición de una sociedad agrícola a una industrial, y más tarde a una sociedad post-industrial, ha tenido lugar en un período tan corto de tiempo que casi podría decirse que estas sociedades actualmente coexisten de un modo muy especial en el país. El estado del bienestar finlandés podría verse como un producto de estas alteraciones históricas; por un lado, industrial e individualista y, por el otro, agrario y colectivista.

También con la educación, el caso finlandés podría verse como una versión acelerada, comprimida, del proceso global de escolarización masiva (véase, por ejemplo, Meyer et al., 1992; Simola, 1993). Finlandia fue uno de los últimos países en establecer la enseñanza obligatoria, en 1921. El sistema de enseñanza secundaria se desarrolló sólo en la década de

los 70, pero al mismo tiempo se llevó a cabo muy rápidamente y de forma sistemática, incluso de una manera bastante totalitaria. Todo ello demuestra que el éxito de la educación finlandesa es históricamente muy reciente. Mientras que casi el 70% de las jóvenes generaciones ahora buscan obtener un título en Educación Superior, entre sus abuelos, aproximadamente la misma proporción obtuvo el certificado de Educación Básica.

No es posible aquí adentrarse más en las diferencias culturales y mentales entre los finlandeses, los nórdicos y los europeos. Es suficiente, y necesario, decir que hay algo arcaico, algo autoritario, posiblemente incluso algo del Este, en la cultura y mentalidad finlandesa. También hay algo colectivo que, de una manera peculiar, impregna la cultura escolar finlandesa.

3. El estatus relativamente alto de los profesores

El segundo punto de interés es que los docentes de los Institutos de Enseñanza Secundaria gozan en Finlandia de un estatus más alto que en la mayoría de los países liberales avanzados. Y lo que es aún más raro, la gente, tanto en el extremo inferior del espectro social como en el superior, parece apreciar y respetar la labor de los profesores.

Hannu Rätty, investigador finlandés, puso en marcha un proyecto de investigación basado en encuestas en 1995 sobre las actitudes de los padres hacia la enseñanza secundaria (Rätty et al., 1995), cuyos resultados mostraron que los padres de los alumnos de enseñanza secundaria estaban bastante satisfechos con la escuela. Los encuestados estaban más satisfechos con la enseñanza (86%), la cooperación (74%) y la evaluación (71%), pero las cuestiones relacionadas con la igualdad y la representación también fueron evaluadas positivamente por más de un 60% de ellos. Incluso en el tema de la individualidad, donde las actitudes fueron más negativas, hubo más padres satisfechos (48%) que insatisfechos (28%).

Esta conclusión fue respaldada por un estudio comparativo nórdico de hace unos años, *Nordisk skolbarometer* (Anon, 2001). A los encuestados, que comprendían una muestra de la población general y de los padres con hijos en edad escolar en los países nórdicos, se les preguntó qué pensaban acerca de la enseñanza contemporánea. Los finlandeses se mostraron claramente más satisfechos con sus escuelas, sobre todo con cómo habían sido capaces de proporcionar a su descendencia conocimientos y habilidades en diferentes materias escolares. No estuvieron de acuerdo con sus vecinos nórdicos en que los requisitos de conocimiento en la escuela fueran demasiado bajos, por ejemplo.

El estudio finlandés mencionado anteriormente (Rätty et al., 1995) mostró que los padres finlandeses tenían un fuerte sentimiento de igualdad y equidad, y no apoyaban los principios de la educación orientada al mercado o la ideología del talento y la competencia. Por el contrario, estaban preocupados por la desigualdad de oportunidades educativas. Es sintomático y significativo, sin embargo, que los padres pertenecientes al estrato de los empleos de alto nivel fueran los más propensos a criticar el sistema escolar por pasar por alto diferencias de talento, mientras que las actitudes de los padres de la clase trabajadora hacia el sistema escolar fueron en general más favorables.

Un claro síntoma de la imagen relativamente alta de la educación puede verse en la popularidad de la profesión docente entre los estudiantes finlandeses. A pesar de que, como en otros países, existe también una falta de candidatos para la formación del profesorado en determinadas materias (especialmente en matemáticas y ciencias), la enseñanza ha

mantenido año tras año su posición como una de las carreras más populares en cuanto a los exámenes de ingreso universitario (véase, por ejemplo, Jussila y Saari, 2000; Kansanen, 2003). Según una encuesta reciente entre los candidatos al examen de acceso a la Universidad (es decir, estudiantes del último año de Bachillerato), la enseñanza fue claramente la opción profesional número uno y superó las favoritas tradicionales como médico, abogado, psicólogo, ingeniero o periodista (*Helsingin Sanomat*, 11 de Febrero, 2004).

Los profesores finlandeses parecen gozar de la confianza del público en general y también de la élite política e incluso económica, lo cual es raro en muchos países. La revista de negocios líder en Finlandia, *Talouselämä*, publicó un artículo de portada en 2001 sobre los institutos de enseñanza secundaria, abogando por la necesidad de más recursos para proteger el sistema educativo finlandés del grave deterioro de su calidad (*Talouselämä*, 3, 2001). Del mismo modo, una de las revistas destacadas en Finlandia, *Suomen Kuvalehti*, dejó claro en su artículo de portada titulado *On the strong pupil's terms* que las últimas reformas educativas orientadas al mercado y la competencia habían significado "aumentar las diferencias, dejando a los débiles a la sombra de, y en competencia con, los ricos" (*Suomen Kuvalehti*, 34, 2001). Con toda probabilidad, esto sería imposible en Suecia, por ejemplo. A pesar de que la Confederación de Industria y Empleo finlandesa (TT) encabezó la política educativa neoliberal finlandesa (véase Ahonen y Rantala, 2001), ha carecido del rigor y la agresividad de su organización hermana en Suecia¹.

4. La identificación con los estratos sociales superiores

Los profesores de institutos de enseñanza secundaria se identifican con los estratos sociales superiores y sus opiniones políticas son bastante conservadoras.

El camino del docente finlandés hacia la aceptación tanto de la gente común como de la élite es largo. En tanto que han existido como un cuerpo, los profesores finlandeses han estado luchando en una "guerra de clase media en dos frentes" (Rinne, 1988, p. 440). Por un lado, han estado luchando para convencer al público en general sobre la sensatez de llevar a sus hijos a la escuela y dejarlos allí, y para ganarse la confianza de los padres en cuanto que cuidarán de su descendencia. Por otro lado, ha sido necesario convencerles de la utilidad y productividad de la educación obligatoria.

Ha habido victorias y derrotas en ambos frentes. El campesinado terrateniente, en cuatro de cada cinco municipios estaba en un principio en contra de la escolaridad, pero a comienzos del siglo veinte, lo que era muy tarde en los contextos europeo y nórdico, prácticamente todos los municipios tuvieron finalmente una escuela (Kivirauma y Jauhiainen, 1996). El país pronto se sumió en una guerra civil, en 1918, que supuso una derrota para ambos frentes. Los maestros de la escuela primaria apoyaron principalmente a los Blancos, a pesar de que algunos dirigentes de los Rojos tenían expectativas diferentes debido a la mala economía y a la situación jurídica de los profesores. Durante el sangriento enfrentamiento

¹ Para las cuestiones de la formación del profesorado en el sistema educativo finés véanse mis estudios "Professionalism and rationalism of hopes: outlining a theoretical approach for a study on educational discourse" (en *International Studies in Sociology of Education*, 1993, vol. 3, núm. 2, pp. 173-192) y "Ciencia educativa, el Estado y los profesores: regulación corporativa de la formación del profesorado en Finlandia" (en T.S. Popkewitz, ed., *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Ediciones-Pomares Corredor, 1994, pp. 200-244).

que siguió, sólo 92 docentes en todo el país fueron acusados de colaborar con los Rojos, ocho de los cuales fueron ejecutados y 10 apartados (Rantala, 2002, pp. 17-19).

Tras la guerra civil, al menos algunas personas se desprendieron de la idea universalista de civilización, y algunos profesores adoptaron la antigua idea de que la gente común era una masa inmoral que tenía que ser civilizada a través de la enseñanza misionera. Por otra parte, la élite perdió fe en el resultado de la escolarización masiva y en la gente que, a pesar de las inversiones económicas realizadas en educación, no estaba lo suficientemente civilizada para resistir el mensaje de los agitadores políticos (Rinne, 1988, p. 440).

Sólo tras la Segunda Guerra Mundial, el estado de la nación empezó a invertir de nuevo en la enseñanza de su pueblo, cuando los profesores y ciudadanos de a pie habían demostrado una vez más ser dignos de la confianza del país. Es significativo que la política de los sindicatos radicales, por no mencionar la extrema izquierda, han sido prácticamente inexistentes en la profesión docente finlandesa, lo que es un punto en el que los profesores se diferencian de sus colegas en otros países.

Un elemento esencial en el movimiento ascendente de los profesores finlandeses fue su esfuerzo excepcionalmente persistente por la profesionalidad. Ya en 1890, los maestros de Primaria estuvieron reclamando que su extensa formación debería estar organizada a nivel universitario. Según un historiador de la escuela finlandesa (Halila, 1950, p. 296), antes de la Segunda Guerra Mundial había más maestros de Primaria con un certificado a nivel de Bachillerato (el examen de reválida) en Finlandia que en cualquier otro país. Un avance importante en elevar el estatus y el prestigio de la enseñanza fue la creación de la Escuela Universitaria de Educación en Jyväskylä en la década de los 30, seguida después de la guerra del establecimiento de tres Facultades de Formación del Profesorado en ciudades más grandes. Éstas fueron las primeras instituciones que ofrecieron una formación universitaria para los maestros de Primaria, lo que claramente estaba por encima de los seminarios de formación del profesorado en la jerarquía educativa. A finales de los años 50, el sindicato de los maestros exigió activamente que la formación de los maestros de Primaria debería estar al mismo nivel que la de los profesores de Secundaria, es decir, en el ámbito universitario.

El período importante aquí es la década de los 70, cuando se llevaron a cabo tres reformas clave. La primera fue la Reforma de la Enseñanza Secundaria (*"the Comprehensive School Reform"*, 1972-1977), por la cual el sistema escolar de doble vía de la enseñanza obligatoria de 8 años y en paralelo los centros de Secundaria (*"grammar school"*) fue reemplazado por un único Instituto de Enseñanza Secundaria (*"comprehensive school"*), donde se atendían la diversidad de capacidades y donde se educaba a toda la cohorte de alumnos durante nueve años. En segundo lugar, la Reforma de la Formación del Profesorado se puso en práctica durante los años 1973-1979, y cambió radicalmente la formación de los maestros de Educación Primaria. La responsabilidad de su formación se eliminó de las escuelas de formación del profesorado y de los seminarios de pequeña envergadura para pasar a las nuevas Facultades universitarias de Educación creadas en el marco de la reforma. La formación de los maestros de primaria se elevó al grado de Máster en 1979, lo que revalorizó radicalmente el rol de los estudios educativos en la formación docente y llevó a la rápida adopción de la educación como una disciplina académica. Todo esto se derivó, al menos en parte, de la tercera reforma, la Reforma del Plan General de Estudios y del Grado en Educación Superior (1977-1980), que abolió el nivel de Bachillerato para el magisterio. Esto fue reavivado sólo en 1994, y ahora se está fortaleciendo a través del llamado Proceso de Bolonia (véase, por ejemplo, Simola, 1993; Webb et al., 2004). No es de extrañar, entonces,

que la guerra de clase media de los profesores en ambos frentes acabara en un triunfo para la educación popular. Risto Rinne lo resume así:

Los profesores del pueblo llegaron a estar muy formados. Excepto durante el período de transición, la relación entre el Estado y el sindicato de los profesores (OAJ) se desarrolló bien, sobre todo en comparación con otros países. Las huelgas fueron escasas y la Reforma de la Enseñanza Secundaria (“the Comprehensive School Reform”) elevó el estatus de los profesores y su influencia en las políticas educativas. Más que nunca, los profesores se convirtieron en un aliado de confianza del Estado, miembros de la élite cultural y económica. Lo que es más, la gente despertó al hecho de que sólo a través de la educación es posible ascender en la escala social, o incluso mantener la posición de uno. Los docentes se han convertido en jueces en cuanto a determinar las direcciones del futuro de nuestros hijos. Este derecho les ha sido entregado por el Estado desde arriba y por los padres desde abajo. (Rinne, 1988: 440; cita traducida del original).

En este continuo y exitoso avance social, no es una sorpresa que los profesores de enseñanza Secundaria en Finlandia prefieran identificarse con la clase media-alta. Hannu Rätty (Rätty et al., 1997), cuyo estudio sobre los padres se menciona anteriormente, administró el mismo cuestionario a los profesores en 1997. Compartieron claramente la opinión de aquéllos que se sitúan en el estrato de los empleados de alto nivel sobre las políticas educativas, estando más a favor de una política educativa competitiva y orientada al mercado que los padres en general. Un tercio de ellos aprobó la declaración: “La búsqueda de la igualdad ya no es una respuesta a los desafíos actuales”, y también apoyaron la creación de más escuelas privadas y de escuelas especiales para los alumnos superdotados.

5. Conservadurismo pedagógico

Los docentes finlandeses de enseñanza secundaria también parecen ser pedagógicamente conservadores y de alguna manera reservados y distantes en su relación con los alumnos y sus familias. Hay una falta de evidencias empíricas sólidas que respalden esta afirmación, pero lo poco que hay ofrece algo de apoyo.

Los resultados de un informe británico de 1996 (Norris et al., 1996) fueron interesantes a este respecto. La Junta Nacional de Educación finlandesa había reunido un equipo de investigación experimentado de la Universidad East Anglia del Reino Unido para averiguar cómo la gran reforma del currículum de enseñanza secundaria se había implementado en Finlandia. El equipo visitó, observó y entrevistó a los directores, profesores y estudiantes de 50 institutos de nivel inferior y superior que fueron seleccionados como escuelas piloto o en su defecto estaban interesados en la reforma curricular. Estos centros claramente representaban las denominadas escuelas buenas e innovadoras en Finlandia.

El informe fue un escándalo y la decepción entre sus partidarios mostró lo poco que la reforma curricular había influido a nivel escolar. Puede decirse, sin embargo, que las nociones y las observaciones más interesantes trataron sobre las prácticas pedagógicas de los institutos de enseñanza secundaria finlandeses. El grupo británico declaró:

clases enteras siguiendo línea a línea lo que está escrito en el libro de texto, al ritmo que determina el profesor. Filas y filas de niños haciendo todos la misma cosa, de la misma manera, tanto si se trata de arte, matemáticas o geografía. Hemos ido de una escuela a otra y hemos visto lecciones prácticamente iguales, podrías haber intercambiado a los profesores y los niños nunca habrían notado la diferencia. (Norris et al., 1996, p. 29).

tanto en los institutos de nivel inferior como en los de nivel superior, no vimos muchas evidencias de, por ejemplo, aprendizaje centrado en el estudiante o aprendizaje independiente. (Norris et al., 1996, p. 85).

A ojos de los investigadores, la enseñanza y el aprendizaje escolar finlandés parecían ser muy tradicionales, implicando principalmente la enseñanza frontal de todo el grupo de estudiantes. Las observaciones de formas de instrucción individualizadas y centradas en el estudiante fueron escasas. Dada la enorme similitud entre las escuelas, los observadores estaban convencidos del alto nivel de la disciplina pedagógica y del orden.

Este testimonio del grupo de evaluación británico está en fuerte contraposición con algunos hallazgos empíricos de Suecia, por ejemplo. Lindblad (2001, p. 56) describió cambios en los patrones de organización e interacción en las aulas suecas en los años 70 y 90 de la siguiente manera (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparaciones de la enseñanza en 8º grado (2º ESO) en los Institutos de Secundaria, 1973 y 1995

Aspectos	1973	1995
Organización	Clases organizadas en torno al profesor, que se sitúa frente a toda la clase	Breve introducción del profesor y después los alumnos trabajan individualmente o en grupos
Interacción	El profesor dice o el profesor pregunta -los estudiantes responden- el profesor evalúa	Breve instrucción del profesor que combina con paseos por la clase y ayuda. Considerable interacción estudiante-estudiante

Existe alguna evidencia empírica a nivel escolar de una diferencia entre la individualización en la enseñanza y el aprendizaje en Finlandia y Suecia. En un estudio que comprende entrevistas con los profesores de 15 institutos finlandeses (Simola y Hakala, 2001; Simola, 2002), dos de los centros parecen aplicar un cierto enfoque individualizado, y otro, el Ilola School, es ampliamente conocido por su promoción del “eget arbete” [trabajo individual (TI)]. Esta escuela ha estado luchando durante más de una década para promover el TI, pero, según el director, no ha contado con apoyo. Después de una lucha de doce años, parece ser bastante pesimista, incluso en lo que respecta a la capacidad de los profesores de su propio centro para interiorizarlo y desarrollarlo. El director concluyó que los docentes finlandeses no abandonarán su tradicional “enseñanza ex cátedra” en tanto que no tengan que hacerlo. A pesar de que hay más y más padres e hijos que no aceptan la “enseñanza conductista” y desean un tratamiento personalizado, la gran mayoría todavía cree en ella y la acata. Es una contradicción aparente pero, en la opinión del director, es clara: “Para mí, esto [TI] en realidad es muy simple. Ni siquiera es una cuestión de recursos sino de cambiar las cosas que nos rodean, empezando a ver las cosas desde un punto de vista diferente”.

El enfoque parece ser más común y popular en Suecia que en Finlandia. Österlind (1998) afirma en su tesis:

En Suecia, el método de organización del trabajo de los estudiantes, llamado “trabajo individual” [*eget arbete*], está ganando terreno. Difiere de la organización tradicional del aula en que los alumnos tienen cierto grado de libertad para decidir por sí mismos cuándo trabajar en las diferentes materias, por ejemplo. Para comprobar los resultados y obtener una visión general, muchos profesores combinan esta enseñanza individualizada con diarios o “libros de

planificación”, en otras palabras, pequeños libros donde los alumnos anotan su trabajo semanal. El diario hace posible que el profesor controle el ritmo pidiéndole al alumno que lo disminuya o que trabaje más duro. Es un aspecto importante de la enseñanza individualizada; los docentes todavía saben “dónde están” (Österlind, 1998: 139).

Según se desprende de un estudio de entrevistas a profesores nórdicos (Simola, 2002), los docentes finlandeses se diferencian de sus colegas nórdicos en las relaciones con los alumnos y sus familias. Mientras que otros profesores nórdicos casi por unanimidad enfatizaron las relaciones cercanas, personales y confidenciales, los finlandeses hablaban a sus alumnos mayoritariamente como adultos modelo y guardianes de la seguridad y del orden en clase. En lugar de fomentar la cercanía, algunos profesores finlandeses experimentados subrayaron la importancia de mantener cierta distancia profesional con sus alumnos y sus hogares y problemas. Esta clase de distancia de arriba hacia abajo, contradice el énfasis en la ética del cuidado, que parece estar sobre todo presente entre los profesores de educación especial y los maestros.

6. Satisfacción laboral relativa

La quinta y última declaración a considerar aquí es que los docentes de Institutos de Educación Secundaria en Finlandia para estar relativamente satisfechos y comprometidos con su trabajo.

Un resultado inesperado de los estudios mencionados anteriormente (Simola y Hakala, 2001; Simola, 2002), por los que más de 50 profesores finlandeses fueron entrevistados, fue que éstos parecían bastante satisfechos con las reformas educativas de los años 90. Casi todos ellos vieron esta década como una década de progreso en varios sentidos. Ofrecieron comentarios positivos sobre los objetivos de las reformas recientes, como el aumento de la autoridad escolar para la toma de decisiones, el fomento de la cooperación entre docentes y otros especialistas, y el énfasis en las necesidades individuales y los intereses de los estudiantes. Su actitud positiva se hizo aún más clara a la luz de las entrevistas realizadas a los profesores en los otros diez países europeos involucrados en estos proyectos de investigación (Popkewitz y Lindblad, 2001).

Algunos estudios finlandeses también apoyan esta impresión de relativa satisfacción y compromiso. Según un estudio basado en encuestas sobre el estrés de los profesores, “muchos profesores están realmente satisfechos con su trabajo y comprometidos con él”. Ven su trabajo como algo gratificante, el ambiente de trabajo como algo bueno y el apoyo social en su lugar de trabajo como algo positivo también” (Santavirta et al., 2001). El ochenta por ciento de los encuestados estuvo de acuerdo con las dos siguientes afirmaciones: “Este trabajo es gratificante y lo hago porque me gusta”, y “Estoy muy comprometido con mi trabajo actual”.

A la luz de otros muchos estudios, esta medida de satisfacción laboral parece extraña ya que, según la opinión general, los docentes están muy presionados en su trabajo. Diversos estudios muestran evidencia de un aumento de los niveles de estrés entre los profesores finlandeses (véase, por ejemplo, Salo y Kinnunen, 1993; Viinamäki, 1997). Se podría decir que prácticamente en todos los estudios recientes de entrevistas que se han llevado a cabo, los profesores se quejan del aumento del estrés, de estudiantes más difíciles y de una carga de trabajo cada vez mayor (véase, por ejemplo, Simola y Hakala, 2001; Virta y Kurikka, 2001; Simola, 2002; Syrjäläinen, 2002).

Hubo algo curioso en la política educativa finlandesa de los años 90 que puede explicar esta coexistencia de relativa satisfacción y aumento del estrés. Desde principios de los 90, el discurso educativo estatal se ha centrado en la evaluación como la herramienta más fundamental para un desarrollo de calidad. Mientras que anteriormente se había creído que las metas educativas podían alcanzarse ajustándose a normas estrictas, la convicción en los 90 fue que su consecución requería el establecimiento de objetivos nacionales básicos y la evaluación de los logros a la luz de los posteriores resultados. En este discurso, el “Estado de Planificación” finlandés se convirtió en el “Estado Evaluador”, tratando de practicar una política educativa a través del gobierno según los resultados. De acuerdo con el Secretario General del Ministerio de Educación, la evaluación fue vista como un elemento fundamental en el nuevo sistema de dirección ya que “sustituye las tareas del antiguo sistema de dirección normativa, de control y de inspección” (Hirvi, 1996, p. 93) (Rinne et al., 2002; Simola et al., 2002).

Durante los 90, a nivel escolar prevaleció un discurso de la evaluación, pero sin la evaluación en la práctica. A pesar de la retórica, no ha habido prácticamente ningún sistema formal de control que rija la labor de las escuelas desde los cambios que se implementaron en la primera parte de la década. La narrativa relacionada con la falta de cualquier tipo de evaluación, análisis o control a nivel escolar fue bastante importante entre los entrevistados mencionados anteriormente (Simola y Hakala, 2001):

Nadie organiza aquí la evaluación de nuestra enseñanza, nunca he conocido a nadie que haya evaluado nuestros criterios de enseñanza.

Ha cambiado durante este período de diez años. Las cosas se han vuelto más independientes; el funcionamiento de los centros se ha vuelto notablemente más independiente que antes. No hay ninguna inspección o control. Creemos que no hay ninguna. (p. 115).

La supervisión del trabajo realizado en las escuelas y de los resultados obtenidos es mínima según los estándares internacionales. Todas las formas tradicionales de control sobre el trabajo de los docentes habían, a efectos prácticos, desaparecido a principios de los 90. La inspección escolar, un currículo nacional detallado, los materiales didácticos oficialmente aprobados, los horarios semanales basados en las asignaturas impartidas y el diario de clase en el que el profesor tenía que anotar qué se había enseñado cada hora -todos estos mecanismos tradicionales se abandonaron. Finlandia nunca ha tenido una tradición de pruebas estandarizadas nacionales a nivel de enseñanza secundaria. No fue hasta 1999 que la obligación de practicar evaluaciones se formalizó y el primer mecanismo de control suplente, la escala estándar para calificar el certificado de graduación de enseñanza secundaria (Opetushallitus, 1999), se introdujo.

7. Ya no es un milagro

Resumiendo los puntos socio-históricos mencionados anteriormente: en primer lugar, predomina una cierta cultura arcaica, autoritaria, pero también colectiva; en segundo lugar, existe cierta confianza social y aprecio hacia los profesores; en tercer lugar, hay una tendencia hacia el conservadurismo político y pedagógico entre los docentes; y finalmente, los profesores están relativamente satisfechos y comprometidos con su enseñanza.

Puede merecer la pena combinar estos elementos explicativos con otros hechos bastante bien conocidos, aunque raramente mencionados. De nuevo por razones históricas,

existe una cierta homogeneidad cultural entre los alumnos en la mayoría de las aulas finlandesas. Esto salió a la luz en el proyecto PISA 2000 en la proporción de estudiantes no-nativos en Finlandia, lo que suponía sólo una quinta parte de la media de la OCDE (OCDE, 2001).

Además, un sistema de educación especial, bien organizado y eficaz, a cargo de profesores con formación universitaria, garantizaba un cierto nivel de homogeneidad sacando a los alumnos más “difíciles” fuera de la clase y llevándolos a unidades educativas especiales. Sólo en los últimos cinco años, más o menos, las políticas han empezado gradualmente a cambiar hacia la plena inclusión, donde los alumnos con un estatus especial son, en la medida de lo posible, integrados en las aulas “normales”. El porcentaje de alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales (es decir, teniendo un estatus de alumno especial) se duplicó durante los últimos diez años (en 1995, 2,9%; en 2003, 6,2% de la población). Lo que es notable, sin embargo, es que mientras que en 1995 a la práctica totalidad de estos 17.000 alumnos se les enseñaba educación especial a tiempo completo, en 2003 este porcentaje fue sólo del 60% (22.000 alumnos); el 40% de estos alumnos con necesidades educativas especiales se integró completa o parcialmente en clases de enseñanza ordinaria. Durante el mismo período, el porcentaje de alumnos que aprovechó la educación especial a tiempo parcial aumentó del 15% al 20% (Tilastokeskus, 2004). Es a partir de la fuerte ethos de equidad y la misma idea de la educación integral de donde proviene el otro lado de esta eficacia: la gran dedicación a la idea de que “ningún niño se quede atrás”, que puede encontrarse sobre todo en educación primaria y especial (véase, por ejemplo, Kivirauma, 2001; Simola y Hakala, 2001). Es justo decir que el grado de homogeneidad de los estudiantes y el fuerte sistema de educación especial tienen el efecto de unificar y armonizar los grupos a los que el maestro imparte clase.

Es evidente que algunos aspectos esenciales de “la red de factores interrelacionados”, mencionada anteriormente por investigadores del equipo PISA finlandés, están presentes. En cualquier caso, “el milagro finlandés de PISA” ya no parece ser un milagro. En pocas palabras, todavía es posible enseñar de la manera tradicional en Finlandia porque los profesores creen en su papel tradicional y los alumnos aceptan su posición tradicional. Las creencias de los profesores se apoyan en la confianza social y en su estatus académico profesional, mientras que la aceptación de los alumnos se apoya en la cultura autoritaria y la mentalidad de obediencia. El “secreto” finlandés de su alta clasificación puede por lo tanto ser visto como la curiosa contingencia de tendencias tradicionales y post-tradicionales en el contexto del moderno estado del bienestar y su enseñanza integral.

Es tentador pensar que al menos parte de la autoridad de los docentes finlandeses se basa en su relativamente fuerte identidad profesional, lo que les permite sazonar su enseñanza tradicional con la especia del progreso. También es tentador pensar que al menos parte de la obediencia de los estudiantes finlandeses se deriva de la aceptación natural de la autoridad y de la ética del respeto hacia los profesores. Algunas de las observaciones del grupo de evaluación británico mencionado anteriormente parecen apoyar esta interpretación positiva:

Sin excepción, los colegios parecían lugares tranquilos y seguros para que los estudiantes trabajasen. Los alumnos finlandeses parecían en general comportarse bien; los problemas de orden y disciplina eran pocos y limitados a algunos individuos o pequeños grupos. (...) Parecía haber preocupación hacia los demás y respeto por la propiedad. Las relaciones de los profesores con los alumnos demostraron en general comprensión y respeto mutuo, y había poca sensación de que los profesores fueran a necesitar ejercer una disciplina estricta o autoridad. (Norris et al., 1996: 39).

Estos [observación] ejemplos fueron deliberadamente extraídos de toda la gama de escuelas, e incluyen ejemplos de enseñanza tanto en educación primaria como en secundaria. Sin duda, algunas de ellas reflejaron una enseñanza de alta calidad y una considerable capacidad profesional dentro de la enseñanza tradicional y formal hacia toda la clase, y no hay duda de que en el mejor de los casos, los alumnos disfrutaron las clases enormemente y probablemente aprendieron mucho. (Norris et al., 1996: 62).

8. Conclusiones paradójicas

En conclusión, pueden identificarse dos paradojas en la historia de éxito de la educación finlandesa. En primer lugar, el alumno modelo representado en el estudio fuertemente orientado hacia el futuro PISA 2000, parece apoyarse en gran medida en el pasado, o al menos en el mundo que pasa, en la sociedad agraria y preindustrial, en el espíritu de obediencia y subordinación que puede estar en su nivel más alto en Finlandia, de entre las sociedades modernas tardías de Europa. Esta paradoja conduce a la pregunta de qué pasará con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas cuando los profesores ya no crean en su misión tradicional de ser ciudadanos modelo y transmisores del conocimiento, pero en cambio se vean como facilitadores, tutores y mentores. ¿Qué pasará con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas cuando los alumnos ya no acepten su condición de alumnos, pero en cambio se vean como “trepadores”, como dijo un director de una escuela urbana de enseñanza primaria?

La segunda paradoja es que la reforma de la enseñanza secundaria, política y pedagógicamente progresiva, parece que está siendo aplicada por profesores política y pedagógicamente más bien conservadores. Lo que es más, los resultados parecen ajustarse mejor a los objetivos que en algunos otros países. Esta paradoja plantea la cuestión de si es posible pasar fácilmente de la pedagogía autoritaria antigua a una pedagogía neo-autoritaria actualizada. Dada la falta de una verdadera tradición de enseñanza centrada en el alumno legitimada por la política social, podría ser más fácil adoptar la nueva pedagogía legitimada por la economía. Sus elementos fundamentales son densos y claros: competición distintiva y discriminatoria, desplazamiento constructivista popular de la responsabilidad del aprendizaje al alumno, y evaluación generalizada y autoevaluación.

Desde la perspectiva de este “viaje histórico” finlandés, siguiendo la recomendación de Nóvoa y Yariv-Mashal (2003), ¿cómo aparecen estas evaluaciones comparativas tipo PISA? Técnicamente bien ejecutadas, indudablemente reúnen información interesante sobre diferentes sistemas educativos (véase, por ejemplo, Mulford, 2002) y su base de datos facilitará análisis más sofisticados y fructíferos (véase, por ejemplo, Allmendinger y Leibfried, 2003; Nash, 2003; Gorard y Smith, 2004). La clasificación y los indicadores comparativos y sus combinaciones pueden ciertamente decirnos algo acerca de

“en qué grado, los estudiantes que están cerca del final de la educación obligatoria, han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades que son esenciales para la plena participación en la sociedad” (Lo que PISA evalúa, <http://www.pisa.oecd.org/>).

El caso de Finlandia tratado anteriormente demuestra, sin embargo, que esta información no implica necesariamente una mayor comprensión de la evolución y la dinámica de un sistema educativo específico. En todo caso, parece contribuir a lo que Nóvoa y Yariv-Mashal (2003) llaman procesos de “espectáculo internacional” y “rendimiento mutuo de cuentas”, en lugar de procesos de mejora y desarrollo. Sobre esta base, todavía es fácil estar de acuerdo con Goldstein (2004), un eminente estadístico en educación británico, en su

argumento en contra de la fijación de objetivos estrictos y medibles, propuesto por la UNESCO en su ambicioso programa “Educación para Todos” (EPT):

Cada sistema educativo puede desarrollar diferentes criterios para evaluar la calidad, la inscripción, etc., y en lugar de supervisar el progreso hacia un conjunto de objetivos EFA esencialmente artificiales, podría concentrar los recursos que pueda movilizar hacia la obtención de la necesaria comprensión de las dinámicas de cada sistema. Esto permitiría entonces que se implementaran políticas constructivas. Se haría hincapié en el contexto y en la cultura local, en los que, aquéllos con conocimiento local puedan construir sus propios objetivos en lugar de depender de criterios comunes aplicados desde una perspectiva global (p.13).

Referencias bibliográficas

- Ahonen, S., & 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, CA: University of California Press.
- Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. & Stenius, H. (Eds) (1987). *Kansa liikkeessä* [La nación en movimiento]. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- Anon (2001). *Nordisk skolbarometer—Attityder till skolan år 2000. TemaNord 2001* [Barómetro nórdico escolar—actitudes hacia la escuela, año 2000]. Köpenhagen: Nordisk Ministerråd.
- Broady, D. (1987). *Den dolda läroplanen* [El currículum oculto]. Stockholm: Symposion.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. En: R. Torstendahl & M. Burrage (Eds) *The formation of professions. Knowledge, state and strategy* (11-23) Londres: Sage.
- Goldstein, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14.
- Gorard, S. & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Halila, A. (1950) *Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939)* [Historia de la escuela finlandesa elemental (1921-1939)], Helsinki: WSOY.
- Hirvi, V. (1996). *Koulutuksen rytmivaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa* [Cambio de ritmo en educación. La política educativa de los 90' en Finlandia]. Helsinki: Otava.
- Jussila, J. & Saari, S. (Eds) (2000) *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 9. Disponible online en: <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html> [acceso 20/11/ 2004].
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. En B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments*. Bucarest: Unesco-Cepes, 85-108.

- Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa [Líneas históricas de desarrollo de la educación especial en Finlandia]. En M. Jahnukainen (Ed.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* [Educación Especial en Finlandia]. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23-33.
- Kivirauma, J. & Jauhiainen, A. (1996). Ensimmäisten kansakoulujen perustaminen sivistyneistön suurena projektina [Establecimiento de las primeras escuelas primarias lishment como un gran proyecto de la élite], *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 27(2), 153-163.
- Klinge, M. (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava [edición cast.: *Breve historia de Finlandia*. Helsinki: Otava, 2001].
- Lakaniemi, I., Rotkirch, A. & Stenius, H. (Eds.) (1995). *'Liberalism': seminars on historical and political keywords in Northern Europe*. Helsinki: University of Helsinki.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). *Northern lights on PISA: unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: University of Oslo.
- Lindblad, S. (2001) Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa [Educación y sus significados cambiantes en el estado nórdico de bienestar]- En A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Eds) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* [Política educative finlandesa y modelos supranacionales]. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 45-72.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980 *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Mulford, B. (2002). Sorting the wheat from the chaff—knowledge and skills for life: first results from OECD's PISA 2000. *European Journal of Education*, 37(2), 211-221.
- Nash, R. (2003). Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441-457.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. (1996). *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-439.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. [Edición cast.: *Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados de PISA 2000*. Mexico: Editorial Santillana, 2002].
- OCDE (2004a). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. [Edición cast.: *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Editorial Santillana, 2005].
- OCDE (2004b). *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/> (accessed 21 December 2004)
- Opetushallitus (1999). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa* [Los criterios de graduación de la evaluación en la educación básica. El criterio de marca "bueno" (8) en las materias comunes]. Helsinki: Opetushallitus.
- Österlind, E. (1998). *Disciplining via frihet: elevers planering av sitt eget arbete* [Disciplina mediante libertad]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 75.
- Popkewitz, T. S. (1999). A social epistemology of educational research- En T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. Nueva York: Routledge, 17-42.

- Popkewitz, T. S. & Lindblad, S. (Eds) (2001). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion: a report from the EGSIE project*. Uppsala: Uppsala University.
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 139-163.
- Rantala, J. (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuusyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä* [Profesorado y la revuelta]. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet [Satisfacción de los padres con la escuela comprensiva y actitudes hacia la reformas], *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 26(3), 250-260.
- Räty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. (1997) Opettajat ja peruskoulun uudistaminen [Profesorado y reforma de la escuela comprensiva], *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 28(5), 429-438.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie [Desde el educador del pueblo al profesional de la enseñanza: el camino del maestro finlandés de escuela Primaria], *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 19, 430-444.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy*, 17(6), 643-658.
- Salo, K. & Kinnunen, U. (1993). *Opettajien työstressi: Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991* [Estrés del profesorado: un estudio de siete años sobre el trabajo docente, estrés y salud]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston työtutkimusyksikön julkaisuja 7.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta* [Suficiente! Un informe del ambiente de trabajo, la satisfacción y el estrés del profesorado de Educación Secundaria comprensiva y Superior]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Siikala, A. (Ed.) (2002). *Myth and mentality: studies in folklore and popular thought*. Helsinki, Finnish Literature Society.
- Simola, H. (1993). Educational science, the state and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. En T. S. Popkewitz (Ed.) *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform in eight countries* (161-210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. (2002). Finnish teachers talking about their changing work. En K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (Eds) *Restructuring Nordic teachers: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers* (49-70). Report no. 3. Oslo: University of Oslo.
- Simola, H. & Hakala, K. (2001). School professionals talk about educational change—interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion. En S. Lindblad & T. Popkewitz S. (Eds) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (103-132). Uppsala: University of Uppsala.
- Simola, H., Rinne, R., & Kivirauma, J. (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237-246.

- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus* [¿No podría el maestro finalmente enseñar? La paradoja del desarrollo de la escuela y el estrés docente] Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus (2004). *Erityisopetus 2003* [Educación Especial en 2003]. Disponible online en: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> (accessed 21 December 2004)
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA—and some reasons behind it* (Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos). _Un resumen del libro en Linnakylä, P. y Väljjarvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación*, (extra), 227-235.
- Vehviläinen, O. (2002). *Finland in the second world war: between Germany and Russia*. Basingstoke: Palgrave.
- Viinamäki, T. (1997). *Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus* [Sufimiento psíquico entre docents y trabajadores sociales]. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.
- Virta, A. & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana, in: E. Olkinuora & E. Mattila (Eds) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa* [¿Cómo finalmente funciona la escuela comprehensive?]. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedkunnan julkaisuja A: 195, 55-86.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004) A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-108.
- Ylikangas, H. (1993) *Tie Tampereelle* [El camino hacia Tampere. Una descripción documentada de las operaciones militares que lleva a la rendición de Tampere en la Guerra Civil Finlandesa]. Helsinki: WSOY.