

LAS AUTÉNTICAS LECCIONES FINLANDEASAS:

LA VERDADERA HISTORIA DE UNA SUPERPOTENCIA EDUCATIVA

Gabriel Heller Sahlgren

(Con prólogo de Julian Le Grand)

De la traducción española:

Fundación Episteme.

Traducción al español: Ricard Massó Aguadé

Edición gratuita. Prohibida su venta.

La Fundación Episteme quiere expresar su agradecimiento al autor, Gabriel Heller Sahlgren, y al Centre for Policy Studies, de Londres, por su colaboración y desinteresada facilitación de la publicación de esta traducción al español.

Barcelona, diciembre de 2022



Fundació
PISTEME

De la publicación original en inglés: Centre for Policy Studies
Título original: Real Finnish Lessons. The true story of an education superpower.

ISBN No. 978-1-910627-08-2

© Centre for Policy Studies, April 2015

Printed by 4 Print, 138 Molesey Avenue, Surrey

El Autor:

Gabriel Heller Sahlgren es investigador en el *Research Institute of Industrial Economics* de la *London School of Economics*, dedicado a la economía y la política social. Es autor de numerosas publicaciones –artículos en revistas académicas (peer review journals), artículos de opinion...- de temática relacionada con la microeconomía aplicada y las políticas sociales, que aparecen regularmente en medios internacionales. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad de Cambridge, es también PhD y MSc por la *London School of Economics*.

Agradecimientos (Original inglés):

El autor quiere agradecer a Charlotte Fox; Jonathan Friedman, Henrik Jordahl, Srikku Kupianen, Neil Mcintosh, Tim Oates y, especialmente, a Tino Sanadaji, por sus comentarios y sugerencias.

Este artículo de investigación ha sido el ganador del premio anual *Charles Douglas Home memorial trust award* (2014), otorgado anualmente para promover los ideales de libertad y democracia. Este estudio fue apoyado por el Institute of Policy Research.

SUMARIO	4
PRÓLOGO	6
1.- INTRODUCCIÓN	8
2.- DEL ESTRELLATO A LA CAÍDA EN DESGRACIA	10
3.- CUESTIONANDO LOS ARGUMENTOS DE MODA	12
4. LA JAULA DE HIERRO DE LA HISTORIA.....	20
5. LOS TIEMPOS ESTÁN CAMBIANDO	40
6. ¿LECCIONES DE FINLANDIA?.....	49
Epílogo del autor a la traducción española.....	52
NOTAS.....	54

SUMARIO

- En la primera edición de los informes Pisa, publicados por la OCDE en 2001, Finlandia alcanzó posiciones destacadas en la franja más alta de la clasificación por países en matemáticas, lectura y ciencias. Desde entonces, los legisladores y planificadores educativos de todo el mundo han intentado aprender de este inesperado y extraordinario éxito. Sin embargo, los resultados de Finlandia en todos los campos empezaron a decaer en PISA 2009 y siguieron descendiendo en 2012, incluso de una manera más acusada.
- ¿Por qué Finlandia obtuvo tal éxito en Pisa? Las explicaciones al uso que se suelen aducir acostumbra a incidir en su enfoque prioritario en la equidad y en el modelo de escuela comprensiva, implantado con la reforma del sistema educativo llevada a cabo en los años setenta del siglo XX, en la ausencia de exámenes estandarizados, de rendición de cuentas, de criterios competitivos y de reformas mercado. Otras explicaciones resaltan el comparativamente reducido tiempo lectivo escolar, la poca cantidad de deberes y el actual sistema de formación del profesorado.
- Sin embargo, hay muy pocas evidencias en favor de cualquiera de estas razones estándar, que no parecen estar sustentadas por la mayoría de investigaciones llevadas a cabo.
- Además, un estudio más detenido de los resultados de Finlandia a lo largo del tiempo, nos revela que su auge empezó mucho antes de que la mayoría de causas aducidas para estos resultados hubieran podido surtir efecto. Por ejemplo, la falta de rendición de cuentas y el alto nivel de autonomía de centro y del profesorado son un fenómeno reciente. Muy al contrario, hasta finales del siglo XX, el sistema educativo finlandés estuvo muy centralizado y los centros tenían muy poca autonomía.
- La complicada y singular historia de Finlandia parece ser una razón muy a tener en cuenta a la hora de explicar este éxito educativo, así como el alto estatus social y la calidad de su profesorado; algo que se remonta al importante papel desempeñado por este colectivo en el proceso de construcción nacional que empezó a gestarse en el siglo XIX; por lo tanto, no parece que sea un efecto que derive directamente de las actuales políticas educativas.
- Finlandia fue, comparativamente hablando, un país tardíamente desarrollado en términos de industrialización, crecimiento económico, implantación de la educación universal y establecimiento del estado del bienestar. Como resultado de esto, la cultura finlandesa fue durante

mucho tiempo más tradicional que en el resto de países nórdicos, a la vez que presentaba analogías con los países asiáticos orientales de alto rendimiento educativo. Esto podría ser también la base de los éxitos del país en los test internacionales, a partir del “efecto riqueza”, que primero incrementa y luego disminuye el rendimiento educativo en relación con los ingresos.

- En educación, esta particular trayectoria socioeconómica y cultural de Finlandia comportó el mantenimiento de un entorno educativo tradicional y jerárquico, que se mantuvo vigente durante un largo periodo y hasta tiempos relativamente recientes. Muy probablemente, los métodos más significativamente innovadores y centrados en el alumno no se aplicaron inmediatamente con las reformas, a pesar de las advertencias e indicaciones de las autoridades educativas. Digamos también, de paso, que un creciente número de estudios sugiere que los métodos tradicionales son más efectivos, en lo que refiere a la mejora de los resultados de los alumnos.
- El reciente descenso de los resultados puede ser, en parte, explicado por el hecho de que la mayoría de las condiciones mencionadas anteriormente para el éxito de Finlandia están siendo hoy en día desplazadas, a medida que el país asimila culturalmente la radical transformación económica que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX. En particular, la cultura educativa tradicional, centrada en el profesor, está siendo reemplazada por un énfasis cada vez mayor en el alumno y sus propias maneras de trabajar.
- Siempre con la cautela necesaria que requiere tratar de extraer lecciones del éxito finlandés, el análisis profundo de la presente investigación muestra que las razones más extendidas para explicar los logros educativos del país, tales como la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas, no resisten un análisis serio. En realidad, sugieren más bien que el auge educativo finlandés fue en gran medida propiciado por los factores socioeconómicos e históricos, en combinación con una cultura educativa tradicional.

PRÓLOGO

La educación en Finlandia ha sido durante la última década el modelo de referencia para muchos expertos, planificadores y legisladores educativos de todo el mundo. Esta reputación tiene su raíz en los espectaculares resultados obtenidos en las pruebas internacionales de principios siglo XX. En sucesivos informes PISA, Finlandia obtuvo posiciones punteras en lectoescritura, matemáticas y ciencias, rivalizando directamente con los «tigres» del sudeste asiático. Como consecuencia, el modelo de educativo finlandés pasó, en unos pocos años, de ser un desconocido absoluto, a convertirse en mundialmente famoso.

Tal vez lo más remarcable de todo esto sea que Finlandia parecía estar en condiciones de alcanzar unos excelentes resultados educativos sin necesidad de recurrir a los draconianos métodos aplicados por los países asiáticos. Al mismo tiempo, Finlandia parecía también haber desechado las políticas y los modelos educativos aplicados por sus vecinos escandinavos, por el Reino Unido y por muchos otros países de su entorno. Todo esto le confirió un atractivo especial, como alternativa a la mayoría de tendencias educativas predominantes a nivel global.

Sin embargo, los resultados han empezado a flaquear en los últimos años, tanto en términos absolutos como relativos. Y los apologetas del éxito finlandés parece que, o bien ignoran dicho declive, obviándolo, o bien se limitan a recurrir a explicaciones *ad hoc*, en el sentido de justificar por qué las razones aducidas para explicar el anterior éxito deberían seguir siendo válidas.

El principal problema de las explicaciones tradicionales del milagro educativo finlandés es que se fundamentan en la idea de sus “mejores prácticas”, que se constituyen en ejemplo a imitar y en un factor determinante para conseguir un alto rendimiento educativo. Una consideración que identifica los actuales protocolos educativos con la mejora de resultados, pero sin la debida perspectiva que avale si dichas prácticas están causalmente relacionadas, o no, con los resultados. Por consiguiente, las lecciones que se puedan extraer desde este enfoque no son particularmente fiables y pueden, en realidad, más bien confundir que orientar.

Así, a la vez que muchos han utilizado la experiencia finlandesa en apoyo de sus ingenuas elucubraciones sobre la idoneidad de ciertos modelos educativos, su ascenso y posterior declive sigue sin abordarse de forma rigurosa y sistematizada. En este muy solvente estudio sobre el fenómeno educativo finlandés, Gabriel Heller Sahlgren pone remedio a esta carencia. Y a la vez que refuta muchas de las explicaciones clásicas, muestra como los resultados, tanto positivos como negativos, se explican mejor a partir de un análisis detallado de la historia de Finlandia y de la tradición educativa de la cual proviene. Su investigación es toda una lección sobre lo difícil que es establecer

comparaciones internacionales y extrapolar modelos educativos sin un conocimiento exhaustivo previo de la política, la economía y la historia de los países implicados. Un ensayo de lectura obligatoria para todos aquellos que estén interesados en la experiencia finlandesa y, también, para cualquiera concernido por la educación y las reformas educativas en general.

Julian Le Grand, Cátedra «Richard Titmuss» de Política Social, The London School of Economics.

1.- INTRODUCCIÓN

El problema de la educación en el mundo moderno consiste en el hecho de que, por su naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni la tradición, pero, ello no obstante, debe proseguir en un mundo que no está ni estructurado por la autoridad, ni sostenido por la tradición.

Hannah Arendt, "The crisis in education" (1954)

"No sabíamos que fuéramos tan buenos", afirmó el director de una escuela de los alrededores de Helsinki. "Poco antes de que los primeros resultados de los informes PISA fueran publicados, yo estaba involucrado en un proyecto educativo de cooperación entre países nórdicos. Y a nadie le importaba Finlandia."¹

Los colegas de los directores nórdicos no eran los únicos sorprendidos. Durante el siglo XX, muy pocos estuvieron interesados en el sistema educativo finlandés. Pero con el cambio de milenio esta situación cambió rápidamente. Cuando los primeros resultados PISA -un ranking global de rendimiento establecido para alumnos de 15 años, organizado por la OCDE- fueron publicados en diciembre de 2001, Finlandia irrumpió, al parecer surgida de la nada, como un país puntero que dejó atrás a sus vecinos nórdicos, con un margen considerable de ventaja, y se encontró equiparada y compitiendo con los mejores países del este de Asia. El mundo estaba tan desconcertado como los propios finlandeses. Era el «milagro» PISA.

De repente, el sistema educativo finlandés se vio catapultado hacia el estrellato. Durante la siguiente década se convirtió en un referente educativo a nivel mundial, con una gran cantidad de legisladores y expertos educativos extranjeros visitando el país para averiguar el secreto que había detrás de los resultados.

Pero luego la marea entró en reflujo. En diciembre de 2013, el último informe PISA mostró una segunda caída consecutiva en los resultados. ¿Era un revés temporal? ¿O acaso el mundo se había equivocado con la superestrella educativa de aquella "década prodigiosa"?

Este estudio monográfico explica la historia de cómo un pequeño país nórdico triunfó, primero, y luego empezó a decaer en la carrera educativa global incentivada por la emergencia de los informes PISA. También habla de qué políticas, si las hubiere, podrían ser relevantes para los legisladores y planificadores educativos de otros países. Es una historia que va más allá de las explicaciones de moda, que han sido resaltadas en la prensa internacional,

como las claves del éxito finlandés. En realidad, mientras se sigue poniendo el énfasis en ciertas características de la educación finlandesa actual, ha habido muy pocos estudios rigurosos en el sentido de establecer si dichas características pueden de verdad explicar históricamente los logros del sistema educativo de este país.

De manera similar, el contexto histórico–social en el cual se circunscribe el auge y declive de Finlandia, tampoco ha sido suficientemente estudiado. Un sistema educativo no existe en un vacío, es muy necesario investigar en profundidad las bases sociales, políticas y culturales del país, y comprender cómo funcionan.

Esto último se antoja especialmente importante en el caso de Finlandia, cuya historia ha sido particularmente truculenta y accidentada. Fue anexionada por Rusia, que se la arrebató a Suecia en 1809. El país obtuvo su independencia en 1917, a la que siguió una sangrienta guerra civil entre socialistas y conservadores, en 1918. Posteriormente sufrió la invasión de Rusia en 1939 y 1940, y entre 1941 y 1944 se unió a Alemania para invadir la Unión Soviética, concluyendo este conflicto bélico con un armisticio que, a su vez, obligo a Finlandia a entrar en guerra con los alemanes. Todos estos acontecimientos establecieron el preludio de una peculiar, delicada e inusualmente estrecha relación con la Unión Soviética durante la guerra fría.

Además, y en parte a causa de estos factores, Finlandia ha sido un país más pobre y mucho menos cultivado, educativamente hablando, que sus vecinos escandinavos, aunque en la segunda mitad del siglo XX consiguió reducir muy rápidamente tales diferencias. Esta particular trayectoria conformó a su vez una sociedad y una cultura educacional diferenciada, que muy a menudo es ignorada en los debates internacionales.

En este trabajo se pretende llenar el vacío que, en este aspecto, se detecta en actual debate y poner sobre la mesa una aproximación que aporte una imagen más completa sobre el ascenso y el declive del sistema educativo finlandés. Evidentemente, está lejos de ser una tarea fácil. Porque, si bien analizar la validez de las hipótesis presentadas hasta ahora está relativamente a nuestro alcance, lo que, desafortunadamente, resulta en cambio imposible, es establecer de manera concluyente los factores que subyacen a los cambios en los resultados educativos finlandeses y qué lecciones podemos aprender de esta experiencia. Sin embargo vale la pena intentarlo y este trabajo es un intento para acercarnos un poco más a la verdad.

2.- DEL ESTRELLATO A LA CAÍDA EN DESGRACIA

La historia empieza en diciembre del 2001 con la publicación de los resultados del primer estudio PISA. Las pruebas PISA fueron instituidas por la OCDE como respuesta a la demanda, por parte de los países miembros, de un sistema fiable y estandarizado para valorar los conocimientos y las competencias de sus alumnos. Cada tres años, muestras representativas de estudiantes de 15 años de cada país, son sometidos a una pruebas de matemáticas, de lectura y de conocimiento científico. El número de participantes se ha incrementado con el tiempo; en el último estudio pisa en el 2012 participaron 65 países y economías.

En cada ciclo se selecciona una materia que constituye el campo principal de las pruebas. Las puntuaciones totales obtenidas de cada materia son comparables con los futuros ciclos solamente cuando ésta ya ha sido el principal campo en alguna ocasión anterior. Esto significa que, si tomamos el estudio del 2012, mientras que las puntuaciones obtenidas en lectoescritura son comparables en el tiempo con los de la primera evaluación, los resultados en matemáticas y ciencia solamente pueden serlo con los resultados del 2003 y 2006, respectivamente. También significa que no podemos estar seguros de cuándo Finlandia alcanzó su máximo nivel en otras materias que no sean comprensión lectora².

Sin embargo, ya en los primeros resultados PISA del año 2000, Finlandia a la vez asombró a todo el mundo y se asombró a sí misma, consiguiendo posiciones muy altas en las tres materias. Y la historia de éxito continuó. Mientras no hubo cambios estadísticos significativos en los resultados de las materias, que puedan ser de manera fiable relacionadas con valoraciones futuras, Finlandia fue la primera o la segunda en todas las asignaturas en el 2003 y el 2006³. A mediados de la década, Finlandia era ciertamente el modelo educativo por excelencia de PISA.

Pero luego algo ocurrió. Los resultados finlandeses en todos los campos retrocedieron ligeramente en PISA 2009, y luego, de una manera más acusada, también en Pisa 2012. El rendimiento de Finlandia cayó 18 puntos en ciencias, 23 puntos en lectura y 29 en matemáticas. De media, ésta fue la mayor caída de todos los países nórdicos en este periodo⁴. Las noticias impactaron en Helsinki como una bomba. Un web finlandesa publicó de una manera dramática: “se acabó la edad de oro”⁵.

Por supuesto, había otras evidencias que hacían esperable tal suceso. En TIMSS, un test internacional más enfocado en el currículo, los alumnos

finlandeses de 13 años habían retrocedido 38 puntos, entre 1999 y 2011, en matemáticas, y los alumnos de 14 obtuvieron, en 2011, unos resultados ligeramente inferiores a que habían sacado los alumnos de 13 años en 1999. En ciencias, sin embargo, hubo una caída estadísticamente insignificante de 6 puntos⁶. Ello no obstante, los test propios de Finlandia en varias asignaturas, incluyendo ciencias, también mostraron una caída en el conocimiento de los alumnos desde finales de los 90 hasta principios del 2000⁷. Lo mismo ocurrió en evaluaciones de competencias más generales. Otro test indicó una caída de 46 puntos PISA entre 2001 y 2012, en los alumnos de último año de educación obligatoria⁸.

Aunque estos resultados no nos dicen exactamente cuándo Finlandia empezó a retroceder en las distintas asignaturas, sí que muestran una fotografía bastante precisa: el milagro de la educación finlandesa se había estancado y estaba retrocediendo en los últimos años.

Ciertamente, se mantuvo como el país europeo con los mejores promedios, lo que tendría que ser, a su vez, comparado con sus vecinos de resultados más bajos. Por ejemplo, Suecia ha caído significativamente en los test internacionales desde mediados de los años 90 y es actualmente uno de los países europeos con resultados más bajos⁹. Por lo tanto, es importante poner el descenso finlandés en perspectiva.

No obstante, poner el foco en los mejores resultados de PISA es insuficiente cuando se intenta sacar conclusiones de política educativa para otros países. La trayectoria de resultados finlandeses ha cambiado y es importante investigar las posibles razones de su actual retroceso y qué podemos aprender de ello.

3.- CUESTIONANDO LOS ARGUMENTOS DE MODA

Empecemos con el auge. Leyendo los artículos y libros sobre las lecciones de Finlandia, no faltan explicaciones sobre su política educativa y los resultados iniciales del país en PISA. En general, se destaca la equidad como base principal de dichos resultados¹⁰. Todo habría empezado cuando el viejo sistema de dos modelos fue gradualmente abolido en todo el país en los años setenta, a consecuencia de la ley (*Special Systems Act, 1968*) a favor de una escuela comprensiva de 9 años de duración, modelada a partir de reformas similares acaecidas en Suecia y Noruega¹¹. Para garantizar la adaptación de alumnos con distintas necesidades educativas en la misma escuela, la educación especial, a menudo a tiempo parcial, creció rápidamente como resultado de esta reforma¹². Esta reforma comprensiva y sus implicaciones igualitarias son a menudo consideradas la clave del éxito del sistema educativo finlandés¹³.

Otras explicaciones incluyen la ausencia de pruebas estandarizadas, de rendición de cuentas y reformas de mercado educativas. También destacan los aspectos colaborativos y la autonomía de las escuelas y los profesores, sobre cuya profesionalidad existía una tradición de confianza que les permitía realizar su labor sin nadie fisgoneando o fiscalizando en sus tareas¹⁴.

Esto último es algo que también remarcaban los funcionarios finlandeses de rango superior: “Confiamos en nuestros distritos, escuelas, directores y en los profesores, que tienen la libertad y la autonomía de hacer bien su trabajo y adaptarlo a las circunstancias locales“. Auyli Pitkala, director del Consejo Nacional de Educación finlandesa, afirmó en este sentido: “Parece utópico, sí, pero la confianza es necesaria”.

La confianza está a menudo relacionada con la competitiva y exigente educación y formación del profesorado finlandés, ya que, de media, solamente se admite un 10 por ciento de las solicitudes, y todos se gradúan con un nivel de master universitario¹⁵. Se considera que, con estos precedentes, queda asegurada la calidad de los docentes, que son considerados cruciales para los logros académicos de los alumnos¹⁶.

Otra idea muy extendida es que a los niños finlandeses les va bien porque no tiene que estudiar tanto como otros niños. El curso escolar es relativamente corto

en Finlandia y, comparativamente, con poca carga lectiva y de aprendizaje. Los estudiantes no tienen tantos deberes como en otros países. Esto les permite jugar más, a la vez que permite a los profesores tener más tiempo libre para colaborar y compartir ideas. Por lo tanto, puede inferirse de ello que, en lo que a obtener mejores resultados en PISA refiere, «menos es más¹⁷».

Si esta historia fuese verdad, los países occidentales, y muchos otros, estarían en la senda equivocada. Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, por ejemplo, la política educativa desde 1980 se ha centrado en cambiar la incentivación de la estructura de las escuelas, incrementado la rendición de cuentas e introduciendo reformas basadas en el mercado. De manera similar, también su objetivo ha sido incrementar el curso escolar y los deberes. Los críticos con estas reformas muy a menudo han recurrido al éxito finlandés para rechazar estas políticas.

Esta es, por ejemplo, la posición del Doctor Pasi Sahlberg, un famoso experto en educación finlandés. Desde su punto de vista, el movimiento de reforma de educación global (The Global Education Reform Movement GERM), como él lo llama, ha infectado el mundo escolar con la rendición de cuentas, las reformas basadas en el mercado y más deberes. Una parte importante del secreto de Finlandia es que no siguió estas tendencias¹⁸.

Y deberían ser también las recetas a seguir en otros países según estas explicaciones. En el año 2012, durante una conferencia en el parlamento británico, el Dr. Sahlberg sostuvo que la falta de estandarización, de competitividad y de rendición de cuentas debería ser el modelo a seguir para las autoridades educativas británicas. También recalcó la importancia de la equidad y del enfoque “menos es más”¹⁹. En conclusión, el éxito de Finlandia consistiría en que, en muchos casos, estos otros países están haciendo exactamente lo contrario de lo que deberían hacer en educación.

“Con toda seguridad, no fueron las reformas de los años setenta las que hicieron posible el éxito de las escuelas finlandesas”.

Pero, de hecho, hay muy poca base para cualquiera de estas afirmaciones. “Tenemos muy pocas evidencias en relación con cualquiera de las razones sobre el rendimiento finlandés en PISA”, afirmó el Dr. Tuomas Pekkarinen, del Instituto para la Investigación Económica del gobierno finlandés.

En relación con esto, es importante remarcar que las observaciones sobre las características de los países con altos y bajos rendimientos, que suelen ser utilizadas como evidencias por los expertos y los legisladores, no suelen resultar muy útiles. Esto es debido a que este enfoque de “la mejor práctica” no nos dice nada de su causalidad. Es imposible saber si las características que alguien elige enfatizar han incentivado, si han sido irrelevantes o si hasta puede que hayan obstaculizado el éxito de un país²⁰.

Veamos. Consideremos un hipotético país con una ventaja intrínseca que sea difícil de observar como, por ejemplo, la existencia de un porcentaje inusualmente alto de alumnos motivados. Parece claro que en este país no haría falta emplear tanto tiempo lectivo para lograr los mismos o mejores resultados que en otros países. Esto, posteriormente se podría ver como si los alumnos de este país estuvieran obteniendo buenos resultados porque tuvieran menos horas de clase. Pero es que, por otro lado, tampoco nada nos impide imaginar que los obtendrían incluso mejores si tuvieran más tiempo lectivo.

Esto mismo puede aplicarse a los informes oficiales PISA de la OCDE, que incluyen un capítulo sobre las supuestas explicaciones del porqué algunos países están obteniendo mejores resultados que otros. Sin embargo, esto no son más que artificiosas correlaciones establecidas entre las distintas características de estos países y sus resultados, lo cual, inevitablemente, reduce considerablemente su valor como evidencia²¹.

No debe entonces sorprendernos que, desde la economía de la investigación educativa, que tiene mucho interés en sonsacar las causas, la mayoría de las explicaciones que pretenden dar cuenta del éxito finlandés no resulten satisfactorias.

En cambio, un estudio reciente sugiere que la reforma comprensiva de la escuela finlandesa, considerada por lo general como el fundamento de su éxito educativo, en realidad apenas significó un efecto marginal en el rendimiento de los alumnos. Así, por ejemplo, no tuvo efecto alguno en los test de razonamiento matemático o lógico que se realizaban a los reclutas masculinos del ejército, y apenas un pequeño impacto positivo en los test de razonamiento verbal²². “Lo que esto implica es que no fueron verdaderamente las reformas del 70 lo que hizo que la escuela finlandesa fuera un modelo de éxito”, destacó el Dr. Pekkarinen.

Tampoco hay ninguna evidencia de que el modelo escolar competitivo y la clasificación de los alumnos por sus resultados tengan un impacto negativo en los rendimientos de los test internacionales. Más bien todo lo contrario, las investigaciones sugieren que esta previa ordenación fue una de las razones por las cuales, por ejemplo, Inglaterra obtuvo en las pruebas PISA mejores resultados que Gales, que las había abolido en 2001²³. Asimismo, la evidencia del impacto de la competitividad escolar en los test internacionales muestra que los equivalentes a las escuelas libres y academias (no comprensivas) aumenta el rendimiento de los países en Pisa²⁴. En general, hay muy poca investigación rigurosa que nos sugiera que las políticas inspiradas en «GERM» sean malas para los resultados de los test internacionales²⁵.

Este mismo argumento sería aplicable a la idea de que menos trabajo y más actividades lúdicas sea un factor que esté detrás de éxito de Finlandia. Por ejemplo, el profesor Víctor Lavy nos ha mostrado que con más tiempo de instrucción, sube el rendimiento en PISA, que incluso sube más con un fuerte control en la rendición de cuentas²⁶. Asimismo, otros investigadores han detectado que el aumento de los deberes tiene efectos positivos en PISA y

TIMSS²⁷. En otras palabras, la idea de que menos escuela y deberes propició el éxito en los resultados de los alumnos finlandeses en los test internacionales, no se sustenta de ninguna manera en los estudios que a este efecto se han llevado a cabo.

“Nada pasa de la noche a la mañana”

Se podría objetar que el impacto global de las políticas de un país no puede inferirse de un estudio econométrico. Esto podría argumentarse aduciendo que el sistema en su globalidad -en que cada parte por separado contribuye al total- es difícil de medir y, por lo tanto, de analizar.

Pero incluso aceptando el razonamiento anterior, no por ello cambia necesariamente la idea general en lo que se refiere a las explicaciones usualmente aducidas. Como ya hemos observado, la mayor parte de la gente vincula las características del actual modelo del sistema finlandés con los resultados de PISA a principios de los 2000. Y, por supuesto, dichas características son las más destacadas como lecciones importantes en el informe sobre las mejores políticas educativas; como, por ejemplo, el realizado por la OCDE para los legisladores de los Estados Unidos²⁸.

Sin embargo, se trata de un enfoque ahistórico²⁹ de la cuestión. Por ejemplo, Finlandia no siempre estuvo tan descentralizada. Todo lo contrario, hasta los años 90, su sistema educativo estaba centralizado y controlado por el Estado. El currículum nacional era detallado y normativo; todos los profesores debían someterse a prácticas de formación en el puesto de trabajo y tenían, además, que registrar lo que enseñaban en cada una de las horas de sus clases diarias, con el objetivo de asegurar que cumplían con el contenido obligatorio. Había también una inspección escolar muy activa y todos los libros de texto tenían que haber sido aprobados por la NBE³⁰.

Por otra parte, hasta 1985, tanto las notas de los alumnos al final de la educación obligatoria, como los promedios globales de las escuelas, se calculaban y referenciaban por cohortes escolares utilizando test estandarizados. Esto fue así hasta que la evaluación de pruebas de referencia fue modificada en 1985, pero incluso entonces el currículum nacional continuó siendo obligatorio en relación con los objetivos y contenidos³¹.

Por supuesto, esto también nos da a entender que los políticos y los burócratas no confiaban en los profesores del viejo sistema. “En el discurso oficial finlandés había poca confianza en el profesorado hasta el 1990”, ha afirmado el profesor de sociología Hannu Simola, de la Universidad de Helsinki.

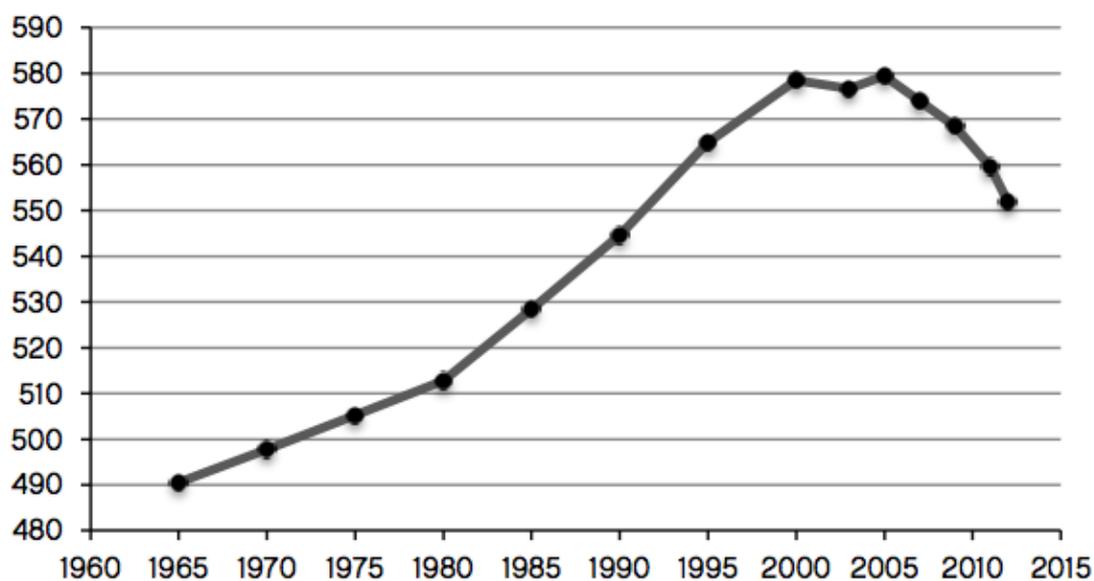
En un estudio en el cual analizó miles de páginas de documentos estatales entre 1860 y principios de los 1990, el profesor Simola sólo pudo encontrar un caso en el cual, desde la implantación de la escuela comprensiva, los profesores no fueran vistos con desconfianza y como una barrera al desarrollo escolar de las

nuevas políticas educativas³². Esto indica claramente una tradición histórica de desconfianza hacia los docentes.

Por lo tanto, el viejo sistema, conocido como “centralista”, fue en parte utilizado para consolidar la reforma comprensiva de la escuela que fue gradualmente introducida en los 70. “Había dudas sobre la aceptación de la escuela comprensiva por parte de los docentes y, por esta razón, una clara desconfianza en las posibilidades de su efectiva implantación en todo el país”. Lo reconoció el mismo de educación entre 1979 y 1982, Pär Stenback. “Cuando se está aplicando una reforma, es importante la más absoluta resolución desde un buen principio”.

La descentralización del sistema educativo finlandés comenzó a aplicarse a partir del año 1985, empezando con un relativo incremento de la autonomía local, y se completó a mediados de la década de los 90, con la liberalización del sistema, tanto en lo concerniente a la inspección educativa, como al proceso de aprobación y homologación de los libros de texto, que fue completamente eliminado³³. Realmente, tal como ya afirmó en su momento el Dr. Sahlberg: “La era de la tradición de confianza en la escuela empezó en Finlandia en los años 90³⁴”.

Grafico 1. Rendimiento de los alumnos finlandeses en la primera etapa de la secundaria en test internacionales a lo largo del tiempo.



Así las cosas ¿Cuáles fueron los resultados de Finlandia antes de la descentralización y después de que ésta fuera completada? Hasta ahora había sido difícil comparar de una manera fiable los resultados de los países a lo largo de tiempo. Pero el Dr. Nadir Altinok y su equipo han estandarizado recientemente los resultados de la primera etapa de la secundaria, a partir de microdata en todas las evaluaciones internacionales, tanto en matemáticas como en ciencias,

con los resultados de lectura incorporados hasta cierto punto también en el análisis, lo cual permite comparar los resultados desde 1965 en adelante³⁵.

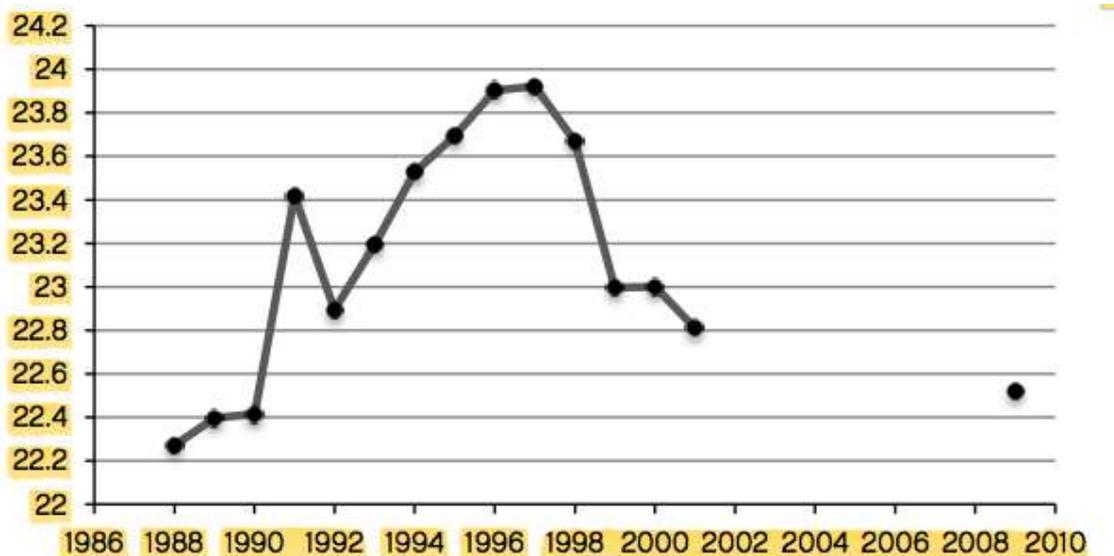
Y todo parece indicar que el ascenso de Finlandia se aceleró principalmente durante el viejo sistema centralizado. Así, los resultados aumentaron aproximadamente el equivalente de 23 puntos TIMSS entre el 1965 y 1980, y 32 puntos más en los 80. También se incrementaron en 34 puntos más a lo largo de los 90. Luego, empezaron a estabilizarse al final de la década y, finalmente, empezaron a decaer a mediados de los 2000. De hecho, atendiendo a la época de los test, parece claro que los incrementos más fuertes se dieron en los alumnos que estudiaron antes de que el viejo sistema fuera totalmente abolido, y que el máximo pico se alcanzó poco después de que fuera completamente dejado atrás.

Pero es que ni siquiera dicha información estandarizada resulta imprescindible para mostrar que la educación finlandesa mejoró antes de que el actual sistema fuera introducido. Por ejemplo, entre 1970 y 1983, los rendimientos de Finlandia en ciencia de los alumnos de diez años se incrementaron el equivalente entre 40 y 59 puntos TIMSS, dependiendo del criterio utilizado. Un incremento mucho mayor al cualquier otro país. En 1983, Finlandia ocupó el primer lugar en ciencias junto con Japón y Corea del sur. Entre los alumnos de 14 años, Finlandia incrementó sus resultados en ciencias el equivalente de 11 a 22 puntos entre 1970 y 1983, colocando el país sólo un poco por debajo de Hungría, Japón y Holanda, de un total de 26 sistemas educativos comparados en este último año³⁶.

De una manera similar, en 1992, al final del sistema centralizado, los alumnos finlandeses de 9 y 14 años superaron a todos los demás países en lectura³⁷. De hecho, los alumnos finlandeses consiguieron estar entre los primeros en un test similar realizado en 1970, acabando en tercer lugar en ambos grupos de edades³⁸. En matemáticas, los resultados correspondientes a la primera etapa de la secundaria se incrementaron más en términos lineales que los del resto de países, entre mediados de los sesenta y principios de los ochenta, con la excepción de Holanda. Todo ello aunque Finlandia solo emergiera internacionalmente reconocida como una superpotencia educativa a partir del primer Informe PISA en el 2000³⁹.

Hay más datos que apoyan esta trayectoria general del auge y decadencia de los resultados finlandeses en los test internacionales. El resultado medio de los reclutas militares de 18 a 20 años se incrementó el equivalente a 24 puntos Pisa entre 1988 y 1997⁴⁰. En otras palabras, los resultados mejoraron con los alumnos masculinos escolarizados en la enseñanza primaria y en la primera etapa de la secundaria, antes de que el viejo sistema fuera enteramente desmantelado, y empezaran a caer cuando los alumnos ya habían estado escolarizados plenamente bajo el nuevo sistema.

Gráfico 2. Test de resultados de los reclutas finlandeses comparados por años.



La evidencia de la información disponible indica que el viaje de la educación finlandesa hacia los primeros lugares del ranking mundial tuvo su impulso durante el antiguo sistema escolar, lo que sugiere inferir que las reformas de finales de los 80 y principios de los 90 no fueron la causa de este auge.

Por supuesto, ya era indiciariamente improbable que estas reformas tuvieran mucho que ver con los primeros resultados PISA porque, sencillamente, siempre se requiere algún tiempo antes de que los efectos de las reformas se visibilicen. “Los resultados del primer test PISA tuvieron más que ver con el viejo sistema y su tradición”, argumentó el Profesor Jari Lavonen, de la Universidad de Helsinki. “Nada pasa de la noche a la mañana”, argumentó de una manera similar Sirkku Kupiainen, un investigador de esta misma universidad. “Los resultados, por lo que respecta al sistema escolar, fueron debidos a las décadas anteriores de centralismo educativo”.

Hay también evidencias para rechazar la idea según la cual las reformas sobrevenidas en las políticas de formación del profesorado estuvieran relacionadas con este auge. La formación del profesorado fue reformada a durante la segunda mitad de la década de los setenta, cuando se desplazó de los colegios universitarios -en los que se hacía una formación eminentemente práctica durante dos o tres años-, a las universidades. En 1979, los maestros de primaria ingresaron en el «Club de los Máster». Para los profesores de secundaria, a los que antes de la reforma se les exigía tener un master en la asignatura que enseñaban, la única diferencia consistió en que, con la reforma, tuvieron que hacer unos estudios más prolongados de formación pedagógica en las nuevas facultades universitarias de dicha disciplina⁴¹.

Pero, con toda probabilidad, ninguno de estos cambios ha sido crucial para la mejora de Finlandia, que se aceleró antes de que cualquier candidato a profesor,

formado en el nuevo sistema escolar, hubiera accedido al mercado de trabajo o que, mucho menos aún, hubiera formado parte substancial del mismo. La formación del profesorado puede o no haber cambiado cosas, pero en relación con ascenso de Finlandia, tanto el previo nivel exigido como la formación pedagógica en las facultades de dicha especialidad son una pieza completamente separada; aun así, sigue ello no obstante aduciéndose como la causa por excelencia de los éxitos educativos finlandeses.

Realmente, a poco que tomemos en consideración el tiempo que lleva cambiar a todo el profesorado y que los nuevos candidatos, ya formados bajo el nuevo modelo, puedan empezar a aplicarlo, resulta bastante improbable que las reformas llevadas a cabo en los requisitos de formación del profesorado puedan ser una razón satisfactoria a la hora de explicar los resultados en PISA. “Hay una falta de comprensión de la cronología”, afirmó el profesor Jarkko Hautamaki de la Universidad de Helsinki. “Los cambios en la formación del profesorado no pueden ser una explicación que sostenga nuestros resultados a principios del 2000”. Muy al contrario, si hay en todo esto algo constatable empíricamente es que la jubilación de los profesores que habían sido formados en el viejo sistema coincide con el estancamiento de los resultados y, más adelante, con el comienzo del declive⁴².

La trayectoria histórica de Finlandia nos indica que su recorrido educativo, desde unos resultados bajos a otros más altos, no fue el resultado de las políticas educativas que se han destacado durante su auge en PISA. Al no haber información disponible con anterioridad a 1960, no podemos estar exactamente seguros de cuándo comenzó el crecimiento de Finlandia, pero sí de que se aceleró fundamentalmente durante el viejo sistema escolar. Y de la misma manera que estamos lejos de poder probar que el viejo sistema educativo sea la razón de la mejora educativa generalizada, este mismo argumento nos basta, en cambio, para refutar la idea de que tal éxito radicara en el actual.

4. LA JAULA DE HIERRO DE LA HISTORIA

Visto lo visto, es muy poco probable que las verdaderas causas del éxito de los resultados de Finlandia en los test internacionales se encuentren en el actual sistema educativo. En su lugar, los datos expuestos hasta ahora indican que tenemos que remontarnos más atrás en el tiempo para dar con las razones. Y aquí es donde habrá que prestar a la historia todo el interés que merece.

“Todavía sigue siendo una cierta heroicidad convertirse en profesor”

Empecemos con el alto estatus que tenían los profesores, con el debido correlato de las duras condiciones de acceso a la docencia, y por el prestigio social de que gozaban entre la población. En un estudio llevado a cabo en los países nórdicos en el 2000, antes de que los resultados PISA fueran publicados, sólo un 20 por ciento de la población finlandesa estaba de acuerdo en que los profesores tenían un estatus social bajo, comparado con el 40 y hasta el 80% en otros países nórdicos. Igualmente, los finlandeses tenían un gran confianza en la primaria y la secundaria inicial o básica⁴³.

Es posible que el prestigio social del profesorado pueda haber inducido a los individuos más inteligentes a optar por la docencia; algo que, a su vez, estaría relacionado con el mayor rendimiento. En realidad, investigaciones recientes muestran que los niveles de los profesores finlandeses en matemáticas y lectoescritura, son más altos que los de cualquier otro país del cual que se tengan resultados disponibles. Estos resultados, a su vez, se considera que han tenido un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos en PISA⁴⁴. En otras palabras, mejores profesores hacen mejores alumnos.

Pero hay también razones históricas que explican el alto nivel de prestigio social de los docentes entre la población, que tienen, por cierto, muy poco que ver con las políticas educativas. En realidad, los profesores finlandeses han gozado desde siempre de un alto estatus social. “Durante mucho tiempo, clérigos, médicos y profesores eran los tres grupos instruidos de una población y, por consiguiente, los profesores siempre han sido valorados positivamente”, destacó Ms Kupiainen. Igualmente, Mr. Pitkala apostilló: “los profesores tuvieron un alto estatus social, ya en 1930 y 1940”. Y según un equipo de investigación finlandés, la profesión docente siempre ha sido muy respetada en Finlandia⁴⁵.

Quizás como un reflejo de este estatus, Finlandia ya tenía antes de la Segunda Guerra Mundial, comparativamente, más maestros de primaria graduados en secundaria superior que cualquier otro país, de acuerdo con Aimo Halila⁴⁶. Por lo tanto, parece que los docentes finlandeses han sido muy cultivados y desde hace mucho tiempo.

De hecho, los altos niveles educativos y su estatus tienen sus raíces en el propio proceso de construcción nacional de Finlandia, del que fueron parte integrante y fundamental. Según el profesor Patrik Scheinin, de la universidad de Helsinki, convertirse en profesor comportaba ciertas connotaciones románticas en las primeras etapas fundacionales del país, que se remontan a finales de siglo XIX “y algo de este lustre permanece aún ahí, por esto todavía sigue siendo un poco heroico convertirse en profesor”.

Una razón importante que subyace a este halo de heroicidad de los docentes consiste en que fueron esenciales en la estrategia de construcción de la nación diseñada por el movimiento nacionalista Fennoman. El estatus de Finlandia hasta finales del siglo XIX era el de una región autónoma del Imperio ruso, pero con una continuidad territorial e instituciones heredadas de los tiempos de la dominación sueca -desde 1249 hasta 1809-, que llevó a una situación peculiar: Finlandia fue en realidad un Estado antes de ser una nación. Y para las élites de la minoría sueca –y suecohablante- del Fennoman, que creían en la idea de Hegel de un Estado para la Nación como el objetivo final de la historia, esto era un problema que tenía que ser resuelto antes de que la independencia tuviera lugar⁴⁷.

Realmente, uno de los principales objetivos de este movimiento durante el siglo XIX fue, fundamentalmente, crear una cultura de habla finlandesa que no existía. Y para lograrlo, la educación era una herramienta fundamental en este empeño. Pero dado que el sueco era la lengua de la política y de la cultura, de las elites y de la población cultivada –la minoría sueca-, se imponía generar profesores que hablaran finlandés para que, a su vez, pudieran educar a la población rural e inculcar en ella una conciencia nacional de la que carecía⁴⁸. “Eleva el nivel de educación de toda la población fue una manera de fortalecer e incluso de encontrar la identidad de una nación”, afirmó Olli-Pekka Heinone, Ministro de Educación desde el 1994 al 1999 y ahora secretario de estado⁴⁹.

Esto fue incluso más importante durante la época de la rusificación, que estuvo en vigor de una manera continua desde el 1899 al 1917, diseñada para limitar el estatus autónomo de Finlandia dentro del imperio ruso. “La escuela se convirtió en un movimiento de resistencia pasiva contra la influencia rusa”, afirmó Mr. Stenback. “El énfasis en la educación ha formado parte de la defensa de una identidad nacional”. Esto, naturalmente, incrementó de una manera más profunda el compromiso con la educación una vez se consiguió la independencia.

Y por si esto no fuera suficiente, la trágica guerra civil de 1918 entre los “rojos”, apoyados por la República soviética, y los “blancos”, conservadores apoyados por el Imperio alemán, llevó a profundizar todavía más en este compromiso. En esta guerra, que duró tres meses, murieron 37.000 personas de una población total de tres millones. La institución nacionalista de la escuela fue vista como una manera de asegurar que una tragedia así no volviera a desgarrar al país nunca más⁵⁰.

No es pues sorprendente que algunos historiadores consideren que el gran logro de la escuela finlandesa sea haber inculcado el espíritu ideológico y patriótico en los niños⁵¹. Pero la fe de los finlandeses en sus profesores no proviene sólo por su función educativa en las escuelas. La distribución escolar en los tiempos anteriores a la independencia era muy desigual entre las regiones, y especialmente pobre en las áreas rurales, que era donde habitaba la mayoría de la población que hablaba finés. A principios de 1900, solo un 34 por ciento de los niños de las áreas rurales asistían a la escuela primaria y sólo un 25 por ciento de la población total tenía este nivel educativo⁵². En muchos otros países, la educación estatal obligatoria fue importante en el proceso de construir una nación, pero esto no existía en Finlandia en aquella época. Mientras que todos los países escandinavos introdujeron la educación obligatoria entre 1814 y 1848, Finlandia, al igual que Tailandia, lo hizo en 1921. Y hasta 1940 no fue totalmente funcional para dar cobertura todos los niños de país⁵³. En realidad, todavía en 1937, un 13 por ciento de los niños no asistían a la escuela primaria⁵⁴.

En esta situación, era crucial que los profesores pudieran trascender el ámbito meramente escolar y llegar al resto de la población. Consiguientemente, no sólo se les veía como los educadores de niños, sino como los ilustrados y el referente de toda la nación. Como destacó en su trabajo el profesor Hannele Niemi: “Los profesores eran los «faros» de la nación y muy a menudo educaban a toda la población y a regiones enteras organizando coros, actuaciones teatrales y educación parental, más allá de sus tareas docentes en las escuelas”⁵⁵. También iniciaron y participaron en organizaciones políticas y cívicas de sus comunidades⁵⁶. En otras palabras los profesores ejercieron “per se” un papel muy importante como referentes en el proyecto nacionalista finlandés, dentro y fuera de las escuelas, tanto antes como después de la independencia.

Así las cosas, no es extraño que el rol nacionalista que jugaban los profesores incluso se fortaleciera más con ocasión de los esfuerzos bélicos que tuvo que afrontar Finlandia durante la II Guerra Mundial. En la Guerra de Invierno (1939-1940) consiguió rechazar a la Unión Soviética, pero tuvo que ceder un 11 por ciento de su territorio y acometer la evacuación del 12% de su población, que estaba asentada en esa zona. Esto fue a su vez el preludio de la continuación de la guerra del 1941 al 1944, en la cual Finlandia reconquistó los territorios perdidos y capturó la Carelia del este a los soviéticos, en lo que realmente fue una operación conjunta con Alemania, inscrita en la «Operación Barbarroja», lo que llevó a que el Reino Unido declarara la guerra a Finlandia. Después de los avances soviéticos, la guerra terminó en 1944 con el armisticio de Moscú, que no solamente invirtió los avances territoriales finlandeses, sino que también supuso la entrega de más partes de su territorio a la URSS. Además, el armisticio obligó a los finlandeses a expulsar los alemanes de su país. La cooperación anterior con Alemania degeneró entonces en conflicto, y la guerra de Laponia, que duró 7 meses, condujo finalmente a la expulsión de los alemanes en abril de 1945.

De acuerdo con los estudios realizados por investigadores finlandeses, la gran amenaza que supuso la Unión Soviética durante los años de la guerra aseguró y fortaleció más este espíritu nacionalista educativo en los colegios de formación

del profesorado: “Debidamente acreditado por los archivos y por la narrativa de los antiguos estudiantes para profesores, la educación se encargaba de las mentes y las almas, de la forma física y de las actividades de recreo; todas ellas relacionadas, a causa de la guerra, con los objetivos establecidos por el sistema educativo finlandés y la formación del profesorado⁵⁷. Por lo tanto, parece claro que la guerra incrementó aún más las ya previamente existentes connotaciones nacionalistas en la formación del profesorado.

La guerra fría ejerció también, con toda probabilidad, un especial influjo en el sistema educativo. Después de la II Guerra Mundial y asegurada su independencia, Finlandia tuvo que contemporizar con su antagonista histórico y estableció unos inusualmente fuertes lazos con la URSS. La «finlandización» llegó a ser un término internacional que describía la capacidad de un país poderoso para condicionar las políticas de otro más débil⁵⁸. Y así fue ciertamente también en el caso de la educación. Finlandia incluso llegó a permitir el veto de la URSS sobre los materiales escolares y en las instituciones de formación del profesorado. Se estableció una comisión que supervisaba los libros de texto y quitaba o censuraba todo aquello que no fuera del gusto de la Unión Soviética. En esta nueva y delicada situación, la educación patriótica cedió el paso a la educación cívica, con el objetivo de crear una solidaridad nacional que permitiera reconstruir el país. Esto también significaba que el oficio de profesor continuaba implicado en más cosas que solamente la enseñanza. La normativa también estipulaba que los docentes propusieran en sus localidades actividades para promover el proceso de socialización⁵⁹. Por lo tanto, desde una perspectiva histórica, los profesores han sido los referentes y la columna vertebral de la nación finlandesa.

La apuesta por los docentes como vanguardia del país implicaba que tenían que ser extraordinarios, fuera cual fuera el coste que esto comportara. De hecho, la política educativa del profesorado finlandés entre principios y mediados del siglo XX, tuvo como objetivo la formación de ciudadanos ejemplares, de un modelo que pudiera cumplir su misión nacional. Todo ello desde los fundamentos pedagógicos del modelo Herbart-Zillerism, copiado a su vez de Alemania en 1880 por Uno Cygnaeus, el padre del sistema educativo finlandés, y profundizado por Mikael Soininen, profesor y ministro de Educación entre 1919 y 1922. Un modelo cuya filosofía enfatizaba el desarrollo del carácter bajo un estricto sistema vertical, que encajaba muy bien con las necesidades de los nacionalistas⁶⁰. Y para crear ciudadanos modélicos adecuados a este propósito, era preciso imponer unos requisitos de acceso muy rigurosos y unos códigos de conducta muy concretos, para aquellos que fueran elegidos en las codiciadas plazas de formación del profesorado.

Las personas que querían estudiar en los colegios de formación del profesorado en Finlandia tenían que hacer un test de acceso que duraba varios días. Sólo los mejores candidatos eran seleccionados como futuros profesores. El test incluía pruebas médicas, entrevistas y exámenes sobre enseñanza... Tras haber sido aceptados, sólo se les permitía seguir con sus estudios si manifestaban buenos hábitos de estudio y un comportamiento irreprochable. El comportamiento de los estudiantes era

cuidadosamente monitorizado, no sólo en el interior colegio, sino también en su tiempo libre. Por ejemplo, ir a un club de baile o fumar estaba prohibido para estos futuros modelos de ciudadanía. De la misma manera, se requería de los estudiantes que fueran discretos en su vestimenta y que siguieran unas estrictas reglas de conducta al tener una cita. Cualquiera que no cumpliera estos requisitos era expulsado⁶¹.

Si bien muchas de estas reglas draconianas se fueron relajando después de la II Guerra Mundial, otras siguieron en vigor hasta algunas décadas después⁶². Esencialmente, por lo tanto, el nacionalismo finlandés contribuyó a movilizar un ejército bien disciplinado de educadores que, a su vez, jugaron un papel crucial para el éxito del proyecto de construir una nación. Con toda probabilidad, no es un detalle baladí que la mayoría de profesores que constituían las plantillas docentes durante el periodo en que se aceleró el incremento de resultados de Finlandia en los test internacionales, hubieran sido educados en los tiempos de este estricto modelo.

Y aunque sea ciertamente verosímil que la elevación de la formación del profesorado al nivel universitario y de master haya contribuido marginalmente, o ayudado a mantener el alto estatus de la profesión durante los cambios sociales y educativos, lo cierto es que los profesores ya gozaban de una tradición de respeto y prestigio social desde mucho antes de que estos cambios se produjeran. Y todo hunde sus raíces en unos procesos históricos que tienen más bien muy poco que ver con el actual modelo educativo.

La profesión de profesor puede que no sea tan popular entre los finlandeses suecos

En apoyo a esta idea tenemos el caso de la minoría sueca de Finlandia, que ha bajado de un 14%, en 1880, a un 8%, en la actualidad⁶³. Esta minoría, una herencia del Imperio sueco, constituyó la élite del país durante siglo XIX y aún la sigue constituyendo en buena medida⁶⁴. Por ejemplo, a pesar de su pequeño porcentaje de población, el 24% de los miembros de consejos de administración de las mayores compañías que forman parte de la bolsa de Finlandia eran de habla sueca en 2011⁶⁵. También, en el 2000, el promedio de inversión y riqueza entre los suecos finlandeses era tres veces superior al de la población de habla finlandesa, y el coeficiente de inversión por habitante era un 35 por ciento superior en este primer colectivo⁶⁶. No debería entonces sorprendernos que el nivel general del grupo anterior haya sido substantivamente más alto⁶⁷. Globalmente, los suecos finlandeses tienden a tener unos niveles educativos más altos, así como una calidad y esperanza de vida superior a la de los étnicamente finlandeses. También acostumbra a tener unos niveles de salud superiores, una media de divorcios más baja y una menor tasa de desempleo⁶⁸.

Al mismo tiempo que la minoría sueca fue crucial para el ascenso del movimiento nacionalista Fennoman, otros miembros de esta misma minoría crearon el Svecoman como contraparte: un movimiento que promovía la idea de un país que contuviera dos nacionalidades con dos culturas y dos idiomas diferentes. La pugna entre estos dos movimientos continuó después de la independencia,

incluso a pesar de la confirmación de los idiomas sueco y finés como lenguas nacionales y en plano de igualdad, y de la proclamación de la igualdad cultural y derechos sociales, en la constitución de 1919 y de la ley de idiomas del 1922⁶⁹. Todo esto llevó a garantizar también que tanto el sueco como el finés fueran asignaturas obligatorias en la escuela, como sigue siendo hasta hoy en día. Pero aparte de estas victorias, los esfuerzos de los Svecoman y sus sucesores llevaron a la creación una identidad sueco-finlandesa más unificada en áreas urbanas y rurales de todo el país, así como al partido sueco de Finlandia, que hoy en día obtiene un 5 por ciento del voto nacional y participa regularmente en los gobiernos de coalición.

A diferencia de los nacionalistas finlandeses, los finlandeses suecos no tenían ninguna necesidad de crear una nueva nación y cultura a través de la educación, ya que se podían apoyar en la herencia de Suecia, una de las naciones más duraderas en la historia. Es en este sentido que Axel Lille, líder de Svecoman y primer presidente del partido popular sueco de Finlandia, dijo “La nacionalidad sueca tiene el privilegio de poseer un cultura más antigua y un nivel más alto, y gracias a su idioma tiene una conexión espiritual directa con todo el norte escandinavo⁷⁰”. Los Svecoman eran muy conscientes de que el acervo y la procedencia de su propia identidad los situaba en una posición de ventaja.

La misión de la minoría sueca consistió, pues, en la construcción de un marco político focalizado en la preservación de su cultura y su lengua, como resistencia al fuerte movimiento nacionalista finlandés. Por supuesto que las instituciones educativas jugaron también un importante papel entre la minoría sueca. Han mantenido un sistema de escolarización separado, precisamente para proteger su cultura y su lengua⁷¹. Pero no es lo mismo proteger una vieja cultura entre los alumnos, que crear una nueva entre alumnos y padres. En contraste con el nacionalismo educativo proactivo de los Fennoman y sus sucesores, el movimiento Svecoman y los suyos se mantuvieron a la defensiva y eran conservadores. En este movimiento de resistencia identitaria sueco, no se esperaba de los profesores que tuvieran el mismo papel crítico fuera y dentro de las escuelas. Algo que, premonitoriamente, anunciaba un menor estatus social del profesorado entre dicha minoría.

Tal vez este choque cultural entre nacionalidades hubiera debido ser previamente mencionado, muy especialmente atendiendo al hecho de que la minoría sueca tuvo un papel crucial en la construcción de la nación finlandesa, y que los matrimonios interétnicos se incrementaran en toda Finlandia a lo largo del siglo pasado⁷². Además, también ambos grupos se han ido unificando a causa de los grandes desafíos externos que tuvieron que afrontar, tales como la amenaza de la influencia rusa, la II Guerra Mundial y la guerra fría, que seguramente también fortaleció el rol de los profesores entre los suecos finlandeses.

Realmente, no es sorprendente que la participación de Finlandia en la II Guerra Mundial y las relaciones de posguerra con Rusia, inédita entre el resto de los países genuinamente democráticos, contuviera y atemperara cualquier lucha interna entre ambos colectivos, a la vez sentó los cimientos del consenso en la

política y en la educación finlandesa⁷³. No fue hasta el periodo posterior a la guerra fría cuando la pugna volvió a emerger, ejemplificada en el auge del partido finlandés, anteriormente conocido como “los verdaderos fineses”, una organización política populista que, entre otras cosas, promueve la eliminación del sueco como asignatura obligatoria en los colegios de habla finesa⁷⁴. Las diferencias habían estado adormecidas, pero sin desaparecer completamente.

En la misma línea, no está claro que las causas comunes y la mezcla de las dos nacionalidades haya sido suficiente para erradicar las diferencias entre las dos culturas, en términos de actitudes hacia la profesión docente⁷⁵. Los datos nos cuentan otra historia. Del 2000 al 2009, la media de aceptación de las solicitudes para ser profesor en las zonas educativas de habla sueca era del 40%; un valor considerablemente mayor al 10% por ciento de las zonas de educación finesa durante el mismo periodo⁷⁶. En otras palabras, el sistema de educación finlandés parece haber combinado un nivel de competitividad más duro para ser profesor en la etnia finlandesa, con otro mucho menos competitivo para entrar en la educación de la etnia sueca⁷⁷.

Esto se refleja a su vez en el índice PISA de escasez de profesores cualificados, que está basado en las percepciones de los directores sobre los posibles factores que pueden obstaculizar la enseñanza. Realmente, las escuelas de habla sueca tienen un promedio de resultados significativamente peores que las de sus homólogos finlandeses, a lo largo de toda la década del 2000⁷⁸. Además, un análisis de los datos de PISA 2009, mostró que la percepción de la falta de profesores cualificados existe en todas las áreas de habla sueca del país⁷⁹.

Todas estas evidencias indirectas indican, de una manera general, que la profesión docente ha sido menos favorablemente considerada en la comunidad de habla sueca. “La profesión de profesor puede que no sea tan popular entre los finlandeses suecos”, apuntó el Sr. Pitkälä, director de junta nacional de educación (NBE). La diferencia también fue destacada por el director de una escuela sueca, argumentando que “la docencia es, hasta cierto punto, una profesión de último recurso entre los finlandeses suecos, si lo comparamos con la población de habla finesa”. En la misma línea, Corinna Tammenmaa, exdirectora de la organización de padres de habla sueca, afirmó: “hay un mayor estatus para la profesión docente entre los hablantes fineses⁸⁰”. En general, pues, el estatus de la profesión docente parece haber sido más bajo en la Finlandia sueca que en la finesa⁸¹.

Esta puede ser, en parte, la explicación de los peores resultados de los alumnos de las de las escuelas de habla sueca, frente a los de sus compatriotas fineses, tanto en los test nacionales como en los internacionales, a pesar de que los suecos provengan de unos entornos sociales, por lo general, más favorecidos.

Un buen ejemplo sería el de Pisa 2009, con la minoría sueca sobrerrepresentada en la muestra para incrementar la fiabilidad de la comparación, las escuelas de habla sueca obtuvieron un resultado 14 puntos más bajo en competencia matemática, 27 puntos más bajo en comprensión lectora y 28 puntos más bajo en competencia científica. Considerando que, en este mismo periodo, los

alumnos de habla sueca tenían un estatus social, económico y cultural más alto, tales diferencias parecen significativas⁸².

También es importante destacar que, desde entonces, los alumnos de habla finesa han descendido más que sus compatriotas de habla sueca, hasta el punto que sus resultados se han equiparado en competencia matemática en PISA 2012, y que la brecha en comprensión lectora se ha reducido en un 37%. En comprensión científica, sin embargo, la diferencia siguió siendo la misma⁸³. Las evaluaciones domésticas también nos muestran que la brecha en matemáticas desapareció en esta misma época, aunque los alumnos de habla finesa obtuvieron mejores resultados en lectura, en ciencias naturales, en educación cívica y en historia⁸⁴. De nuevo, sin embargo, las diferencias entre los alumnos y los antecedentes, sugieren la predicción de que las diferencias irán probablemente reduciéndose⁸⁵.

Por lo tanto, la distinta actitud hacia el profesorado, que se refleja en una menor exigencia en su formación, es un factor importante a la hora de explicar por qué los alumnos finlandeses suecos han obtenido tradicionalmente peores resultados que los de habla finesa⁸⁶. Ciertamente, no sería justo describir el estatus de los profesores suecos finlandeses como bajo, pero sí parece claro que es inferior al de los fineses finlandeses. Esto es consistente a la luz de las diferencias históricas entre los dos grupos, en términos de la importancia que tuvieron los profesores en el proceso de construcción de la nación.

«Sisu»: Determinación, fuerza interior y perseverancia durante tiempos difíciles

Así, a la vez que los factores políticos e históricos pueden muy verosímilmente haber aportado las bases preliminares para unos resultados académicos altos, también está claro que esto sólo pudo ser así en la medida que incardinado en la realidad del contexto económico en el que Finlandia se encontraba. De hecho, como destacan los profesores Hannu Simola y Risto Rinne, la industrialización del país y la posterior introducción de la educación masiva se llevó a cabo, comparativamente hablando, con retraso. En 1945, casi el 60% ciento de la fuerza laboral de Finlandia trabajaba en la agricultura y silvicultura; en Dinamarca, Suecia y Noruega la cifra era en estos mismos tiempos de apenas un 30 por ciento⁸⁷.

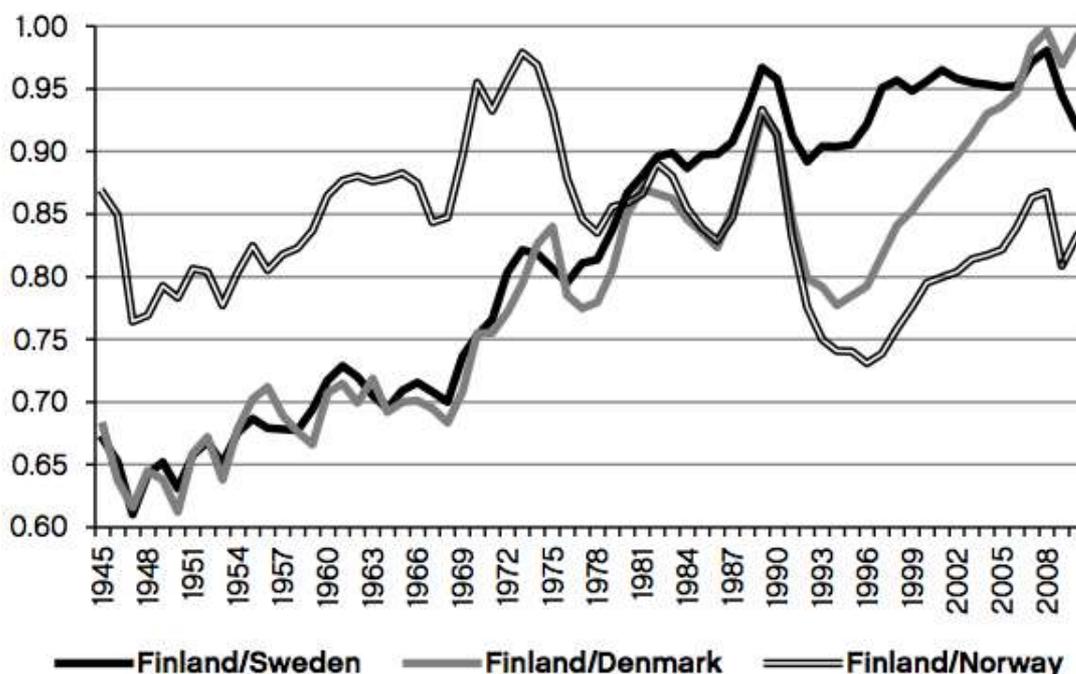
Estas cifras nos indican que Finlandia ha sido históricamente un país más pobre que el resto de los países escandinavos. De hecho, en 1950, el PIB per cápita de Finlandia era el 80% del de Noruega y sólo un 60% de la de Suecia y Dinamarca. A mitad del siglo XX Finlandia era el país pobre de la región, con un sector de servicios e industrial menos desarrollado que el del resto de estos países⁸⁸.

Pero, una vez empezó la transformación económica, ésta fue muy rápida. La mecanización de la agricultura y del sector forestal, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, eliminó muchos empleos en las regiones rurales y condujo hacia una oleada urbanizadora conocida como la Gran Migración, que

alcanzó su punto más álgido entre 1960 y 1970. Esta masiva recolocación significó un auténtico seísmo demográfico, con el consiguiente traslado de las áreas rurales al sur urbano⁸⁹. Un incremento simultáneo se produjo en la emigración de fuerza de trabajo a Suecia, que a su vez coadyuvó a absorber la presión migratoria sobre las regiones periféricas⁹⁰. Consiguientemente, el empleo rural se derrumbó. Mientras que, en Noruega y Suecia, reducir sus cuotas de trabajo agrícola de un 50 a un 15 por ciento, había llevado entre 80 y 50 años, respectivamente, en Finlandia el mismo proceso se realizó sólo en veinte⁹¹.

Esto también se demuestra a partir del ritmo de crecimiento económico de Finlandia. El proceso de situarse a la altura económica del resto de los países escandinavos empezó lentamente después de la II Guerra Mundial, pero se aceleró en la segunda mitad de los sesenta, en conjunción con la intensificación de la gran migración. Y de la misma manera que estaba a punto de converger con estas economías a finales de los 80, la crisis económica de los 90 las llevó a divergir de nuevo, debido a que la crisis golpeó a Finlandia más duramente. A finales de los 90 y principios de los 2000, sin embargo, el país estaba poniéndose de nuevo a la par con sus vecinos, y alcanzó el nivel de Dinamarca y Suecia, justamente un poco antes de la crisis financiera global. Finlandia, de hecho, casi había alcanzado Noruega ya en 1973, pero esta situación se vio modificada por el descubrimiento de petróleo en el Mar del Norte, después de lo cual esta divergencia y convergencia continuó durante las décadas siguientes.

Grafica 3. Producto interior bruto relativo de Finlandia comparando con el resto de países escandinavos.



La creación del estado del bienestar en Finlandia es también un fenómeno más reciente que en el resto de países escandinavos. Entre 1955 y 1975, las transferencias públicas, como tasas indicativas de los niveles de renta per cápita, se incrementaron de un 6 o un 7 por ciento hasta el 14 o el 15 por ciento en los países escandinavos, mientras que sólo se incrementaron de un 4 a un 10 por ciento en Finlandia. En 1990 la cifra se había incrementado de entre un 18 y un 20 por ciento en Escandinavia, y un 16 por ciento en Finlandia. Asimismo, el índice de las prestaciones sociales estaba en Finlandia entre un 65 y un 74 por ciento de los niveles escandinavos en los 80. En los 90 esta cifra estaba entre un 81 y un 95 por ciento. La trayectoria de la sociedad del bienestar en Finlandia también fue por detrás de la de escandinava⁹².

Hasta un cierto punto, la mejora de rendimiento de Finlandia en los test educativos internacionales es un reflejo de la rápida modernización económica del país. Al principio, el crecimiento de ingresos tiende a ir acompañado por una actitud social de tenacidad⁹³. En el caso de Finlandia, una historia de ocupación, guerra y pobreza ya había creado un país único para tales actitudes: «sisu». La palabra no se traduce de una manera concreta en otros idiomas, pero de una manera aproximada significa “determinación”, “fuerza interna” y “resolución” o “perseverancia” durante tiempos adversos⁹⁴. Entre finales del siglo XIX y principios del XX, cuando la moderna definición de la palabra fue acuñada en medio de un gran fervor nacionalista, consiguió impregnar buena parte del carácter finlandés, que se incrementó durante la Segunda Guerra Mundial⁹⁵.

Escandinavia se ha caracterizado históricamente por su fuerte ética del deber y por su sentido de la responsabilidad⁹⁶. Sin embargo, el significado cultural de «sisu» parece destacar, en este aspecto, algo que los datos parecen confirmar. Por ejemplo, en el 2000, el porcentaje de población que consideraba la determinación y la perseverancia como cualidades importantes para los niños, era de un 51 por ciento, mientras que en el resto de los países escandinavos era entre el 29 y el 22 %. Incluso este porcentaje se incrementó en Finlandia unos 12 puntos (o en un 31%) durante los 90, siendo el único país nórdico en que aumentó durante este periodo⁹⁷. El especial significado de «sisu», combinado con el hecho de que Finlandia fuera golpeada por la crisis económica con particular intensidad en los noventa, es una posible razón de este cambio.

Más ricos y más educados

La tardía puesta al día, tanto económicamente como en el desarrollo del estado del bienestar, así como también un crisis más severa en los 90, llevaron a que determinadas normas y convenciones sociales permanecieran más fuertes y durante más tiempo en Finlandia que en el resto de países escandinavos. Hay evidencias que indican que la probabilidad de que los padres inculcaran tales valores a sus hijos se traduce en una curva en forma de joroba, en función de ingresos y gastos de bienestar; en un principio se incrementa y luego decae⁹⁸. La transmisión cultural de normas y valores de padres a hijos sugiere que los

efectos del comportamiento en los cambios económicos y factores institucionales, funcionan con un cierto retardo acompasado⁹⁹.

Asumiendo que los cambios en las normas y valores sociales se reflejan también en los niveles de esfuerzo en el sistema educativo, esto se traduce en la predicción de una U invertida en los resultados educativos, en función de riqueza y bienestar. “Cuando las naciones están en los primeros tiempos del auge económico, la valoración de la educación tiende a aumentar también, pero luego disminuye”, afirmó Ms Kupiainen. Hay probablemente una razón detrás de esta convergencia entre los países de bajo y alto rendimiento en los resultados de los test internacionales¹⁰⁰. Parte del éxito educativo finlandés puede, por lo tanto, ser descrito como un efecto de la riqueza, que catapultó al país en los test internacionales de finales de siglo xx, presumiblemente a partir de niveles altos de rendimiento que, probablemente, en parte se debían a los factores históricos mencionados anteriormente.

Naturalmente, la distinta trayectoria de Finlandia se refleja también en los niveles de educación masiva. En realidad, el porcentaje de población con educación secundaria empezó a incrementarse solamente a partir de 1950, cuando sólo un 25 por ciento de los alumnos continuaban después de la educación primaria, y menos de 10 por ciento seguían con la secundaria superior. Y sólo a partir de los 60 la educación superior empezó a extenderse con fuerza, triplicándose a lo largo de la década¹⁰¹.

Todo esto significa que, hasta hace poco, Finlandia siempre fue por detrás de sus vecinos escandinavos en términos de educación universal. En el 2001, sólo un 51% por ciento de los finlandeses de 55 a 66 años habían completado la secundaria superior; un porcentaje inferior al del resto de sus vecinos escandinavos, donde las cifras era del 65 al 72 por ciento¹⁰².

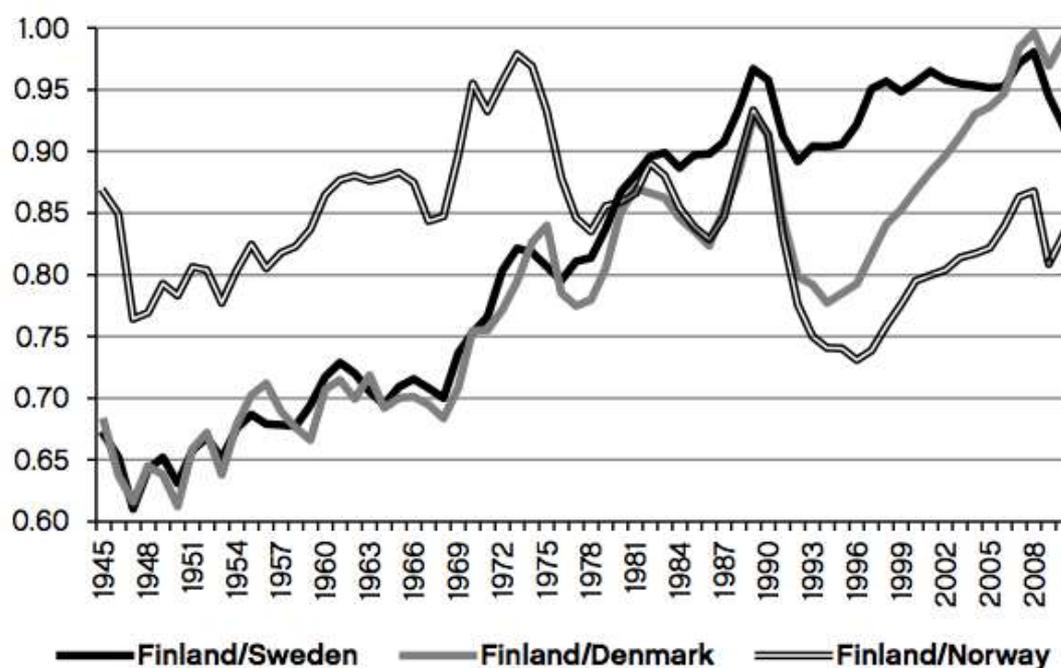
Y aún más importante, Finlandia claramente destaca en términos de cambios intergeneracionales en este aspecto. En 2001, el 70 por ciento de la población de 45 a 54 años había completado la educación secundaria superior. Esto significaba todavía un 12 por ciento menos que en el resto de los países escandinavos, pero sólo la mitad de la diferencia si lo comparamos con la generación anterior. Y Finlandia continuó acelerando su expansión educativa. En lo que respecta a la población de 35 a 44 años, el país ya había alcanzado a sus vecinos escandinavos en el 2001¹⁰³.

Sería sorprendente que el aumento de los resultados educacionales de Finlandia no tuviera nada que ver con el hecho de que los progenitores estuvieran más educados con el paso de los años. “Los padres de la generación PISA son los mismos que se beneficiaron de la expansión educativa del país”, sugiere Ms Kupiainen. “Ésta es probablemente la razón que explica los resultados. La asociación positiva entre el incremento de los países en la media de educación maternal y las mejoras en test internacionales es totalmente consistente con el razonamiento anterior¹⁰⁴. En otras palabras, el aumento de resultados de Finlandia en los test internacionales fue probablemente, hasta un cierto punto, debido a la puesta al día de los porcentajes de educación paternal, otra vez, al

parecer, desde un alto nivel latente de rendimiento.

Hay algunas evidencias que autorizan a sugerir que los efectos de esta puesta al día en riqueza y niveles altos de educación son parte de la historia. En PIAAC 2012, una evaluación internacional en aritmética y lectoescritura de toda la población, la media finlandesa sigue a la de los países escandinavos entre la población más mayor¹⁰⁵. En realidad, los resultados de los finlandeses más viejos fueron sorprendentemente similares a los de sus vecinos, a pesar de que la media de su educación fuera menor. Además, los resultados de Finlandia alcanzan su máximo entre la población nacida entre el 1978 y el 1987, un resultado que difiere del resto de los países escandinavos, los rendimientos de cuya población empiezan a aplanarse una década o dos antes.

Grafica 4. Media de PIAAC 2012 entre la población de Finlandia y Escandinavia



Por lo tanto, a la puesta al día de Finlandia en términos de producción económica y niveles masivos de educación, comparados con el resto de países escandinavos, le sigue el tardío pico intergeneracional en los resultados de los informes PIAAC, pero con un retraso de un par de décadas. Y esto es precisamente lo que era de esperar, si el efecto riqueza y la consiguiente implantación de la educación universal explican, al menos en parte, estos resultados.

La hipótesis del efecto riqueza toma aún más fuerza a la luz de las diferentes tendencias entre los países escandinavos, en conjunción con la crisis económica de principios de los 90. Suecia fue el país que sufrió la depresión más profunda, después de Finlandia, y de repente vio una mejora de resultados

intergeneracionales entre los alumnos nacidos a mitad de los 80, mientras que Dinamarca experimentó una ligera crisis económica y sólo tuvo un ligero repunte en sus resultados. Sin embargo, Noruega, donde los ingresos por el petróleo amortiguaron el impacto de la crisis económica, vio como sus resultados caían continuamente generación tras generación.

La diferencia de tendencia en los resultados queda también reflejada en la trayectoria de las prestaciones sociales. Suecia experimentó los recortes más fuertes en este aspecto, entre su máximo en 1980 y principios del 2000, dos veces más grande que Dinamarca (y un 87 por ciento más que Finlandia) en términos absolutos, mientras que no hubo ningún cambio en Noruega¹⁰⁶. Estas cifras dan validez a la idea de que las culturas educativas diluidas por la percepción de que la prosperidad es para siempre, pueden reaparecer en circunstancias económicas adversas y alteradas por la quiebra del estado del bienestar.

En lo que refiere a la trayectoria seguida en su proceso de modernización, Finlandia parece asemejarse más a algunas economías de los países del sudeste asiático que a sus vecinos nórdicos; no es una coincidencia que, en los años ochenta, se la conociera con el apodo de “el Japón del norte”. Y es muy probable que estas similitudes formen parte de la explicación que está detrás de la mejora de sus resultados educativos.

“Los finlandeses son bastante silenciosos. Prefieren hacer que hablar”

La rápida, pero tardía, industrialización de Finlandia y su puesta al día económicamente hablando, también provocó un desarrollo especial en la sociedad finlandesa, que probablemente coadyuvó a conservar un actitud social de tenacidad. El profesor Simola afirmó en 2005 que “la transición de una sociedad agrícola a una sociedad industrial, y luego a una sociedad post industrial, se llevó a cabo en tan poco tiempo que uno casi podría decir que estas sociedades coexistieron de una manera muy especial¹⁰⁷. De nuevo, Finlandia es también en esto más similar a los países de industrialización tardía del sudeste asiático, que a sus vecinos escandinavos.

Este desarrollo especial parece haber afectado la disposición de la población finlandesa, y a su vez es muy probable que también contribuyera a apuntalar el sistema educativo. “Finlandia ha sido, y quizás todavía sea, mucho más «zarista» que cualquier otro país nórdico” ha apuntado Ms Kupiainen. En una línea similar, el profesor Simola ha escrito que el marco cultural finlandés se ha caracterizado tradicionalmente por una “mentalidad autoritaria, obediente y colectivista”¹⁰⁸. “Tenemos un aire oriental”, afirmó. ¿Significa esto que haya habido similitudes culturales entre Finlandia y el este asiático que afectaran a los resultados escolares? “Así es exactamente”, sentenció.

Esto también se muestra en el hecho de que la idiosincrasia finlandesa se caracteriza por ser más introvertida que sus vecinos escandinavos. “La población Finlandesa es muy callada” destacó el profesor Lavonen. “Los finlandeses

prefieren hacer a hablar”. En un estudio realizado hace un par de décadas sobre las diferencias de carácter entre países, en función de su extroversión, los finlandeses resultaron ser los menos extrovertidos de Europa, además de guardar cierto parecido con países como Japón, Corea del sur y Hong Kong. Por otro lado, Noruega e Islandia, los otros dos países nórdicos de este estudio, estaban entre los más extrovertidos de Europa¹⁰⁹. En otra investigación, de principios del 2000, que analizaba las interacciones entre madre e hijo, encontró que los finlandeses (y los estonios) hablaban menos que los suecos¹¹⁰. Por lo tanto, quizás no fue sólo su rápido crecimiento económico lo que hizo que Finlandia fuera llamada “el Japón del norte”.

Es posible que la persistencia de esta mentalidad especial de la población finlandesa se viera fortalecida por la homogeneidad cultural de la población, una característica que también comparte con los países del sudeste asiático. De hecho, Finlandia tuvo muy poca inmigración hasta finales del siglo XX. En 1990, la primera y segunda generación de inmigrantes constituía un 0.8 por ciento de la población; en el 2000 era todavía un 2 por ciento¹¹¹. Por supuesto, y atendiendo a que en la mayoría de países los alumnos inmigrantes obtienen peores resultados que los nativos en test internacionales –con una diferencia media de unos 34 puntos en competencia matemática en los países de la OCDE Pisa 2012- la homogeneidad de la población es un factor indirecto que pudo ciertamente coadyuvar a su auge¹¹². Una homogeneidad que, en ausencia de influencias culturales exteriores, pudo facilitar la preservación de esta mentalidad especial de los finlandeses, aun en tiempos de rápidas transformaciones sociales.

Una mentalidad que también ha tenido su efecto en el escaso interés participativo por parte de los alumnos en la manera de dirigir los centros escolares. De hecho, los experimentos de democracia escolar en los tiempos de la implantación de la escuela comprensiva, se resolvieron en un estrepitoso fracaso. Unos experimentos que, además, dejaron su huella en el colectivo docente, que fue muy reticente ante cualquier cambio en esta dirección. A pesar de la nueva autonomía de centros que se implantó a mediados de los de los 90, no es sorprendente que muy pocos movimientos de democracia escolar fueran llevados a cabo y que las escuelas finlandesas permanecieran muy jerarquizadas, comparativamente hablando¹¹³.

En un estudio internacional sobre de civismo y ciudadanía, realizado en 2009, sólo un 15 por ciento de los alumnos finlandeses de 14 años manifestó participar en decisiones relacionadas con la política de su escuela; la cifra más baja de los 38 países que participaron. Y considerablemente inferior a la del resto de países occidentales. Por ejemplo, las cifras equivalentes de los países escandinavos estaban entre un 44 y un 58 por ciento, y de un 55 por ciento en Inglaterra¹¹⁴. Avalando estos datos, un informe de la UNICEF destacó:

Las escuelas elementales finlandesas presentan problemas en relación con el derecho de participación. La voz de los alumnos apenas es escuchada cuando se trata de analizar los contenidos educativos y los métodos en las escuelas. Los alumnos no tienen ningún papel en los

horarios, periodos lectivos, calendario ni en cuestiones relacionadas con la formación o el equipamiento escolar. Esta podría ser la razón de la brecha emocional que existe entre los adultos y los alumnos de las escuelas elementales de Finlandia, que muy a menudo se manifiesta en una actitud extremadamente negativa hacia los profesores¹¹⁵.

Sin embargo, esta actitud negativa es posiblemente debida al hecho de que la intrínseca mentalidad autoritaria se proyecte sobre las relaciones entre docente y discente. De acuerdo con las entrevistas realizadas por un equipo de investigación a finales de los noventa, mientras que los profesores de los países escandinavos vecinos enfatizaban la necesidad de profundizar en las relaciones con los alumnos y los padres, en Finlandia, al contrario, los docentes se reafirmaban en su rol de adultos-modelo y garantes del orden en la clase¹¹⁶. Resumiendo, se veían mucho más como autoridades que sus colegas de los países vecinos, en línea con su misión histórica nacionalista y con la filosofía educativa Herbart-Zillerist.

Y también muchos directivos en Helsinki coincidieron en que esta es la manera correcta dirigir las cosas aún hoy en día. Un director que había trabajado en Suecia dijo: “En Suecia, los profesores tienden a estar mucho más cerca de los alumnos que en Finlandia. Nosotros tenemos mucho más cuidado en mantener una distancia. Y añadió: “No es función del profesor sentir pena por el alumno”.

En un entorno escolar de estas características, quizás no sea sorprendente que, en 1970, los alumnos de habla finlandesa de la secundaria inferior, cuando los resultados del país estaban mejorando, manifestaran un significativo sentimiento de inferioridad hacia sus profesores. De hecho, un 72% por ciento de los alumnos expresó que se sentían poca cosa delante de su profesor. En la época de la transformación del sistema escolar finlandés, los alumnos parece que todavía veían a sus instructores como autoridades. Igualmente, en 1991, solamente un 53 por ciento de los alumnos admitieron que sus profesores escucharan sus opiniones¹¹⁷. De hecho, según los investigadores finlandeses, “aprender, la obediencia al profesorado y la inferioridad (del alumno) han sido una característica central del sistema educativo finlandés y de su sistema de formación de profesorado a lo largo de toda su historia¹¹⁸.

Y esto es algo que no debería sorprendernos, a poco que reparemos en los objetivos fundacionales del sistema educativo finlandés, que tiene sus orígenes en los tiempos decimonónicos. De acuerdo con la filosofía educativa Herbart-Zillerist, el objetivo principal era inculcar en los alumnos una fuerte ética del trabajo y un carácter obediente. “Para Uno Cygnaeus, el objetivo era desarrollar toda la personalidad del niño. Según su programa educativo, la primera misión de la escuela era educar a los niños para que trabajaran duro y de una manera seria, a seguir una disciplina estricta y a comportarse de una manera obediente¹¹⁹. Estas ideas reflejaron claramente la relación entre profesor alumno dentro de la cultura global educativa durante mucho tiempo.

Históricamente, por lo tanto, y en términos comparativos, las escuelas finlandesas han sido instituciones jerárquicas que reflejaban el modelo de

obediencia y de autoridad que durante mucho tiempo persistió en la sociedad finlandesa, mucho más tiempo que en el resto de países nórdicos, incluso a pesar de la radical transformación social sobrevenida. La rápida modernización y los niveles crecientes de educación estuvieron combinados con el mantenimiento de la autoridad en la cultura del país y, por lo tanto, también en la educación.

Esta combinación especial puede ser una de las razones por que los rendimientos educativos finlandeses se incrementaron tan significativamente. En este sentido, una buena parte de investigaciones norteamericanas han encontrado efectos positivos en los resultados de los test basados en el paradigma “sin excusas”, un modelo educativo donde se defiende una cultura autoritaria¹²⁰. Es plausible que los padres educados en el «sisu» y con una mentalidad autoritaria reforzaran este tipo de cultura escolar.

Curiosamente, parece también que hay algunas diferencias entre las escuelas de habla sueca y finesa en estos aspectos, que a su vez podrían ayudar a explicar la diferencia de resultados. Según un profesor de una escuela de habla sueca, “las escuelas finlandesas son un poco más conservadoras y autoritarias en sus procedimientos. En ellas, todo es más parecido a cuando nosotros íbamos a la escuela en los años setenta, en lo que concierne a autoridad y a tradición”. Sus colegas estuvieron de acuerdo: “Las escuelas de habla finlandesa son más burocráticas; nosotros tenemos unos procedimientos más suaves”, destacó otro profesor, que previamente había enseñado en la escuela de habla finesa.

Si esto es verdad, entonces cabe también esperar diferentes ambientes escolares. Está claro que los alumnos de habla sueca de las escuelas finlandesas han informado de unas mejores relaciones alumno-profesor que los de las escuelas de habla finesa. Asimismo, y en lo que a términos de felicidad escolar concierne, las escuelas de habla sueca están a la par con el resto de países escandinavos en términos de felicidad escolar, y considerablemente por encima de las escuelas de habla finesa, cuyos niveles están entre los más bajos del mundo¹²¹. La información de que disponemos indica que, a principios de los 90, los alumnos de las escuelas de habla sueca tenían mejor relación con sus profesores que los alumnos de las de habla finesa, y que los de habla sueca disfrutaban de ir a la escuela mucho más que los finlandeses fineses, sugiriendo que estas diferencias no eran un fenómeno nuevo¹²². No es, por lo tanto, sorprendente que los investigadores finlandeses coincidan en que el ambiente en las escuelas de habla sueca sea muy distinto que en las de habla finesa:

En resumen, estos resultados sugieren que la calidad de vida en las escuelas de habla sueca de Finlandia es más positiva que en las de habla finesa. La cultura de las escuelas de habla sueca parece tener muchas características similares a la de otros países nórdicos. Particularmente, las relaciones entre profesores y estudiantes resultaron ser más cálidas y de mayor proximidad en las escuelas de habla sueca, como en el resto de las escuelas nórdicas¹²³.

Esto apoya la idea de que las diferencias culturales entre las escuelas de habla sueca y de habla finesa puede haber afectado a sus respectivos resultados. Las escuelas de habla finesa parece que han tenido una cultura más autoritaria que las de habla sueca. Y, otra vez, esto tiene sentido dadas las diferentes necesidades de la minoría que reaccionó como contraparte, frente al auge del nacionalismo finlandés y a su énfasis en la función de sus profesores como los portadores y difusores de los valores de la nación que se había decidido construir.

“Toda la clase siguiendo línea por línea lo que está escrito en el libro de texto siguiendo las prescripciones del profesor. Filas y filas de alumnos, todos haciendo los mismo y de la misma manera...”

Las fuerzas sociales, históricas y culturales abordadas más arriba, están muy relacionadas con una característica poco destacada en los foros internacionales: así como la cultura de la escuela finlandesa ha sido por lo general jerárquica, la enseñanza ha sido tradicional.

La definición de tradicional en este contexto es en el sentido de la noción de la vieja escuela y de un entono de aprendizaje más conductista, caracterizado por el predominio de la autoridad del profesor en el aula. Con independencia del tipo de actividades específicas que puedan ocupar a los estudiantes, la característica, de este modelo educativo consiste en que la instrucción está centrada y dirigida por el profesor, lo cual se inscribe en la línea de la filosofía educativa Herbart-Zillerist¹²⁴.

En contraste con esto, los estilos educativos más progresistas se caracterizan por un modelo más centrado en el alumno y dirigido por éste mismo (aprendizaje activo), incluyendo el trabajo individual y en equipo. Tales métodos están relacionados con distintas variantes del constructivismo, un modelo que, aun a riesgo de simplificar, sostiene que el conocimiento es construido por los propios alumnos, en lugar de transmitido por los profesores. Esta teoría, por lo tanto, estipula que los alumnos se tienen que centrar en un autoaprendizaje activo; y el profesor, en lugar de ser el «sabio de la tarima», debe convertirse en el orientador y «guía que está a su lado¹²⁵».

Las teorías del aprendizaje activo, centrado y dirigido por el propio alumno, han seguido un recorrido histórico cíclico, que se remonta a Jean-Jacques Rousseau¹²⁶. Van y vienen con diferentes nombres, pero, en esencia, siguen siendo lo mismo en la práctica -con denominaciones como «aprendizaje por descubrimiento», “investigación abierta” o “aprendizaje orientado en la indagación”...-

“Son básicamente una misma cosa, al menos en lo que concierne a cómo los profesores lo aplican. Los alumnos hacen más cosas por sí mismos”. Dijo el profesor Lavonen, desde la consideración de que se trata de una interpretación errónea del constructivismo, o al menos ésta es la cuenta en la que uno cae al verlo aplicado en las aulas.

En Finlandia, las evidencias indican que los métodos más tradicionales de aprendizaje continuaron dominando las aulas durante todo el siglo XX. En la segunda mitad de los 80, distintos investigadores analizaron material de video grabado en las aulas y concluyeron que la dinámica de la clase no había cambiado apenas durante a lo largo de los 50 años precedentes: con profesores explicando durante más de dos tercios de la clase, y los alumnos dando respuestas cortas a las preguntas formuladas¹²⁷. “La dura realidad era que las aulas finlandesas eran eriales, no sólo intelectualmente, sino también emocionalmente¹²⁸”. A pesar de todo, parece que el «sabio de la tarima» seguía vivo y coleando en la Finlandia de los años ochenta del siglo XX.

Y todo indica que siguió así durante un cierto tiempo. En 1996, cuatro años antes de las primeras pruebas PISA, un grupo de investigación británico de la Universidad de East Anglia visitó 50 escuelas de educación obligatoria finlandesas e informó:

Toda la clase sigue línea por línea lo que está escrito en el libro de texto, siguiendo las prescripciones del profesor. Filas y filas de alumnos hacen todos lo mismo al mismo tiempo, ya sea arte, matemáticas o geografía. Nos hemos trasladado de escuela a escuela y en todas parece haber idénticas lecciones; se hubiera podido intercambiar a los profesores y los alumnos no hubieran notado la diferencia. No vimos mucha evidencia de, por ejemplo, aprendizaje centrado en el alumno o de aprendizaje independiente¹²⁹.

Incluso a pesar de que estas escuelas habían sido seleccionadas por su espíritu renovador, estaban muy lejos de ser renovadoras en relación con lo que pasaba en las aulas. Al contrario, eran increíblemente uniformes para los observadores externos.

Algunos años después, en el año 2003, cuando un equipo de investigación finlandés preguntó aproximadamente a 3600 estudiantes de 15 años, de 61 escuelas seleccionadas al azar, sobre los métodos de enseñanza utilizados en las clases de ciencias, encontraron que las clases de ciencias seguían siendo bastante tradicionales. Enseñanza directa, resolución de problemas básicos, lectura de libros de texto y dirección de los trabajos prácticos eran prácticas educativas que seguían siendo utilizadas de manera habitual¹³⁰.

Igualmente, a mediados de los 2000, un investigador grabó clases de matemáticas de 10 profesores finlandeses seleccionados al azar e informó que “los profesores finlandeses eran bastante tradicionales y conservadores, pedagógicamente hablando, en el aula... y dirigen sus clases de una manera bastante uniforme¹³¹”. Otra investigación de 4 profesores de matemáticas en la primera mitad de la década del 2000, también encontró evidencias de que tendían a confiar en los métodos de aprendizaje centrados en el profesor¹³². Dada la metodología y la escasa envergadura de estos ejemplos, está claro que no permiten generalizar, pero, eso sí, confirman la evidencia hallada por análisis previos de mayor rango.

Cabe señalar que, aunque el ambiente en las escuelas de habla sueca parece que era más cálido, no por ello los métodos tradicionales dejaron de ser los predominantes durante mucho tiempo. “Históricamente, la clase siempre fue dirigida y centrada en el profesor, tanto en las escuelas de habla sueca, como en las de habla finesa” aseguró el director de una escuela de habla sueca. De hecho, una investigación sobre los profesores de matemáticas de la secundaria inferior en escuelas de habla sueca, de finales de los 90, reflejó que un 85 por ciento de los docentes utilizaban métodos centrados en el profesor, frente a sólo un 25 por ciento que utilizaba el método de resolución de problemas en pequeños grupos de trabajo en equipo¹³³. Hay, pues, evidencias de que las escuelas de habla sueca eran igualmente conservadoras, pedagógicamente hablando, todavía a finales del siglo XX. Al menos en este sentido, el modelo Herbart-Zillerist también influyó de una manera importante las escuelas de la minoría sueca de Finlandia.

O sea, los métodos de enseñanza finlandeses siguieron siendo predominantemente los tradicionales durante la época de las grandes mejoras escolares, en contraste con el modelo constructivista y el ideal educativo progresista. Parece que también permanecieron inalterables en los profesores y escuelas, sin tener en cuenta la famosa autonomía «de iure» con que se los había investido. Y lo mismo en relación con la democracia escolar, la tendencia hacia la libertad y la autonomía en los 90 no llevó de una manera inmediata a la diversidad pedagógica que hubiera sido de esperar, de haber dado crédito a los relatos internacionales que proliferaron sobre el modelo finlandés.

Quizás esto no sea sorprendente, por el centralismo educativo que existió antes de los años 90, y por la normativa estricta del plan de formación de profesores, que estuvo vigente hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX. Es como si la sombra del viejo sistema centralizado, y del modelo pedagógico Herbart-Zillerist continuaran determinando el marco mental y afectando al día a día. “Es una forma de centralización interiorizada”, sugirió Ms Kupiainen.

¿Por qué es esto importante? Porque la evidencia sugiere que los métodos tradicionales utilizados en Finlandia durante su momentos de mayor auge en los informes internacionales, son buenos para obtener altos resultados. También apoya la idea de que la pervivencia en el país de una cultura autoritaria, mientras estaba experimentando cambios sociales de una manera muy rápida, es parte de la explicación de los altos resultados del país durante el siglo XX.

Por ejemplo, el análisis de cientos de metaestudios en educación sobre prácticas eficaces, llevado a cabo por el profesor John Hattie, nos muestra que la instrucción activa y guiada es tres veces más eficaz que los facilitadores aprendizajes no guiados y centrados en el alumno, asociados a las prácticas constructivistas¹³⁴. Y aun admitiendo que la metodología de muchos de estos estudios puede ser cuestionable, investigaciones econométricas recientes las han respaldado, demostrando que una enseñanza estructurada es preferible, si de mejorar los resultados se trata¹³⁵.

La evidencia de Quebec quizás sea la más notoria. A principios del siglo XXI,

esta provincia canadiense se embarcó en una reforma educativa universal para introducir en su sistema educativo el constructivismo y los métodos centrados en el alumno. Los resultados fueron devastadores. La economista Catherine Haeck y su equipo analizaron la reforma y mostraron que los niveles de matemáticas habían bajado en todo el alumnado –con rendimiento previo bajo, medio o alto– en el breve periodo de unos pocos años, tanto en los test internacionales como en los nacionales; y que estos efectos negativos se incrementaban en los alumnos que más tiempos habían estado expuestos a estos métodos. Además, la reforma incrementó la hiperactividad y la ansiedad de los alumnos, sin ningún impacto positivo en otros aspectos de la conducta o del comportamiento¹³⁶.

Por lo tanto, definir las clases finlandesas de finales de los ochenta como un desierto emocional e intelectual parece injusto. Los métodos de enseñanza basados en la autoridad del profesor se revelan pues referibles, al menos si el objetivo es alcanzar los objetivos tradicionales de mejorar los niveles cognitivo-intelectuales.

Y algo particularmente interesante. Curiosamente, Finlandia fue durante mucho tiempo un caso aparte, frente al resto de países nórdicos, que desde los años 90 introdujeron métodos de aprendizaje centrados en el alumno. El ejemplo más destacable es Suecia. Un estudio indicó que el porcentaje del tiempo de instrucción que se dedicaba al trabajo individual en las escuelas suecas se incrementó ligeramente, de un 22 por ciento en 1960, a un 26 por ciento en 1980, pero luego aumentó en un 41 por ciento alrededor de año 2000¹³⁷. Otro estudio demostró que el porcentaje de alumnos que hacían trabajo individual varias veces al día era de un 25 por ciento, tanto en 1992 como en 1995, pero, súbitamente, subió hasta un 50 por ciento en 2003¹³⁸. Un cambio radical, probablemente debido al cambio del currículo nacional en 1994, que ponía énfasis en los métodos centrados en el alumno, disminuyendo el tiempo de aprendizaje dirigido por el profesor¹³⁹.

Pero aunque Suecia sea acaso el ejemplo más evidente, no fue en modo alguno el único país que se apuntaba esta tendencia hacia un aprendizaje menos estructurado; los métodos más centrados en el alumno también se incrementaron en el resto de países nórdicos, pero no en las aulas finlandesas, a partir de 1990¹⁴⁰.

Esto apunta claramente hacia algo muy concreto: Finlandia fue el único país nórdico que mantuvo su conservadurismo pedagógico hasta que, al concluir el siglo XX, lo abandonó. Igual que en el caso de la estructura jerarquizada de su sistema escolar, esto pudo verse como un vestigio de la vieja sociedad dejada atrás en el rápido avance hacia una post industrialización que, a su vez, expresaba una síntesis única de la vieja y nueva sociedad finlandesa.

5. LOS TIEMPOS ESTÁN CAMBIANDO

El análisis anterior nos sugiere que el ascenso educativo de Finlandia se desarrolló, en gran medida, con los cambios socioeconómicos combinados con el mantenimiento de un alto estatus de los profesores y de la cultura tradicional. El énfasis en la educación y el rol histórico de los profesores en la estrategia nacional finlandesa, bajo unos criterios de estricta selección y formación, así como el mantenimiento de una cultura escolar basada en la autoridad, especialmente en los que refiere a los métodos de enseñanza, dotó al país de un alto potencial que se materializó tan pronto como éste entró en la senda del crecimiento económico y comenzó la escolarización masiva.

¿Pero qué decir sobre el declive? Algunos han sugerido que la inmigración puede ser parte de la explicación. “Una razón que explicaría nuestra caída en PISA podría ser la inmigración” apuntó el director general del consejo educativo nacional (NBE). Los inmigrantes en Finlandia tienen peores rendimientos en PISA que los nativos finlandeses. Dependiendo de la asignatura, había de 98 a 126 puntos de desventaja entre la primera generación de inmigrantes, y de 64 a 81 entre la segunda, al comparar los resultados de los alumnos inmigrantes con los de los nativos en las pruebas Pisa 2012¹⁴¹.

Pero aunque los alumnos inmigrantes obtengan peores resultados que los nativos, esta no puede ser la causa principal de la caída de resultados, ya que los niveles de inmigración no eran suficientemente significativos. Entre 2006 y 2012, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante creció del 1,5% al 3% en Finlandia. Unas cifras estadísticamente demasiado bajas para tener un impacto directo en los resultados globales. De hecho, los alumnos nativos cayeron sólo algo más levemente que la media general –quedando tres puntos por encima de ésta-, incluidos en ella los alumnos inmigrantes durante esos años¹⁴².

Aunque técnicamente es plausible que pueda haber habido efectos negativos de los alumnos inmigrantes sobre los alumnos nativos, la evidencia empírica nos sugiere que hasta este momento son muy leves en Finlandia. La investigación nos indica que el incremento en el porcentaje de alumnos inmigrantes entre 2006 y 2012, puede haber disminuido los resultados PISA de los alumnos nativos en 1.7 puntos¹⁴³. Esto significa que sólo entre 6% y un 9% de la caída total desde PISA 2006, podría ser atribuida a los efectos negativos de los alumnos inmigrantes sobre los nativos.

Ello no obstante, de la misma manera que la anterior ausencia de inmigración pudo haber sido un factor que favoreció la persistencia de una sociedad tradicional y de una determinada cultura educativa, también una mayor inmigración puede surtir un efecto catalizador marginal tendente a cambiar esta cultura.

En este sentido, es importante destacar que los sillares culturales y sociales del sistema educativo finlandés, de los que se ha hablado anteriormente, están empezando a derrumbarse. Los expertos están de acuerdo en que la sociedad finlandesa está cambiando de un modo que no va a favorecer los resultados en los test de conocimiento. “La caída es, de alguna manera, un reflejo del hecho de que toda la mentalidad ha estado cambiando”, destacó Ms Kupiainen. “La gente joven que ha crecido en la actual prosperidad no comparte necesariamente los mismos valores”. En otras palabras, el efecto riqueza puede haber llegado más allá del pico de la curva en forma de U invertida, o sea: ∩.

Hay evidencias a favor de este argumento. Por ejemplo, un estudio mostró que en los alumnos de 15 años, la valoración de la importancia del aprendizaje fue decayendo de manera constante entre 2001 y 2012¹⁴⁴. Los resultados de PISA en los primeros tiempos reflejaban que los alumnos aceptaban la institución escolar, algo que ahora ha cambiado, afirmó Ms Kupiainen.

Igualmente, de la misma manera que los alumnos finlandeses habían acostumbrado a leer mucho en su tiempo libre, probablemente debido al énfasis puesto en la lectura por parte del sistema educativo, ahora ha disminuido. Como destacó el profesor Jouni Välijärvi, de la Universidad de Jyväskylä: “En los últimos 10 años ha habido un descenso dramático en los índices de lectura, tanto en tiempo como en interés.” Entre el 2000 y el 2009, el porcentaje de finlandeses de 15 años que leían más de 30 minutos al día, ha descendido de un 48 por ciento a un 34 por ciento. Éste fue el descenso más acusado de los países nórdicos -aunque el segundo, Dinamarca, le sigue de cerca- y venía de unos niveles más altos en el 2000. Esto significa que se ha producido una convergencia también cultural: la diferencia entre Finlandia y los países nórdicos se ha reducido más de la mitad, pasando de un 19 por ciento a un 9 por ciento, entre el 2000 y el 2009¹⁴⁵. Todos los campos de PISA requieren de una lectura atenta –ya que todos miden diferentes maneras de alfabetización–, y esto es un factor cultural que probablemente habrá contribuido a bajar los resultados en estos test.

El caso de los alumnos finlandeses de habla sueca apoya esta argumentación. Tradicionalmente, siempre habían leído menos y mostrado una menor disposición hacia la lectura que los alumnos de habla finesa¹⁴⁶. Igualmente, los de habla sueca hacen menos deberes que los de habla finesa finlandeses y muestran unas diferencias culturales que, probablemente, pueden explicar en parte la diferencia de resultados entre ambos grupos¹⁴⁷.

También hay evidencia de que el declive internacional de los finlandeses de habla sueca empezó antes que el de los alumnos de habla finesa, aunque en este particular sólo sea posible comparar de una manera fiable los resultados en lectura. En un test internacional de lectura de 1991, los alumnos de habla sueca de la secundaria inferior obtuvieron los mismos resultados que los alumnos suecos de Suecia, más o menos el equivalente a 14 puntos TIMSS menos que los alumnos de habla finesa¹⁴⁸. En el 2003, los alumnos de habla sueca obtuvieron un resultado de 14 puntos PISA más bajos que los de habla finesa. Sin embargo, en 2009, mientras que los finlandeses suecos habían retrocedido

14 puntos, los alumnos de habla finesa sólo habían caído 6 puntos, con una diferencia de 27 puntos entre ambos grupos. La diferencia disminuyó a 17 puntos en 2012, porque los alumnos de habla finesa empezaron a declinar de una manera más rápida¹⁴⁹. Parece, pues, que los alumnos finlandeses de habla sueca, de media más ricos que los de habla finesa, empezaron a declinar en comprensión lectora antes que los de habla finesa, lo que era de esperar, si la hipótesis de la influencia de nivel de riqueza es correcta.

De hecho, los avances tecnológicos, especialmente por el auge de las redes sociales, eran el argumento principal que adujeron los expertos y profesionales finlandeses para explicar el declive. Ahora es más difícil captar la atención de los alumnos, se arguye, lo que ha provocado que los alumnos se vuelquen menos en los deberes escolares y en el resto de actividades relacionadas con éstos. Los alumnos finlandeses, sencillamente, no se implican con la educación como solían hacerlo. “La tecnología está cambiando la realidad de la gente joven y esto afecta a su relación con la escuela”, afirma el profesor Välijärvi.

Además, la mentalidad especial de los finlandeses parece que también está cambiando. Según el profesor Simola, la obediencia -históricamente una característica fundamental de los alumnos finlandeses- está en declive. “Nuestros alumnos han sido obedientes, pero esto está cambiando rápidamente”, afirma. No es el único en destacar este aspecto. Los profesores de Helsinki también destacaron el hecho de que los alumnos se estaban volviendo menos obedientes y más indisciplinados, en comparación con hace 10 o 15 años.

Hay también una evidencia indirecta de este cambio de actitud a partir de los padres. Entre el 2000 y el 2009, el porcentaje de padres finlandeses, de 35 años o más, que ponían énfasis en que la obediencia es una cualidad importante que los alumnos aprenden en casa, ha disminuido unos 12 puntos (o un 37%)¹⁵⁰. Por lo tanto, parece que los padres ven la obediencia como si fuera una característica menos importante y deseable, algo que, lógicamente, puede afectar al comportamiento de los alumnos en las escuelas.

Además, parece que los padres se están volviendo más críticos con la escuela y con los profesores, y que se están tomando unas libertades que antes eran impensables. “Lo normal era que si los padres acudían a la escuela para quejarse, era porque algo grave, muy grave, había ocurrido”, recuerda el profesor Välijärvi. “Hoy en día es, en cambio, mucho más frecuente, en parte porque la gente está más cultivada que antes, lo cual significa también que son más críticos.”

Naturalmente, las notas son una causa usual de preocupación entre los padres. Y al mismo tiempo que la cultura se está volviendo menos obediente y más individualista, la presión parental a los profesores para que den notas más altas a sus hijos está creciendo. “Es una tendencia”, expresó un profesor de manera muy clara. “Si yo quisiera mantener una imagen falsa del sistema educativo finlandés, no admitiría que esto esté ocurriendo. Pero tengo que hacerlo. Ha pasado a formar parte del entorno escolar que el director nos diga que tomemos

nota y guardemos todos los exámenes por esta razón”. En otras palabras, En Finlandia también está disminuyendo la obediencia de los padres con respecto a la autoridad del profesor.

Aunque es difícil evaluar su verdadera magnitud, parece que la cultura finlandesa está pasando por un proceso que la mayoría de economías avanzadas ya habían recorrido. Las presiones de la sociedad postindustrial están acabando con los fundamentos de la tradición de Finlandia, en los que se basaban sus resultados, de la misma manera que anteriormente se habían sido erradicados en la mayoría de países occidentales. “Estamos entrando en la cultura de la individualización y ésta es la razón más importante del declive de resultados”, afirma el profesor Hautamäki.

“Los métodos de enseñanza de los profesores no son tan tradicionales hoy en día. Y al mismo tiempo nuestras escuelas parecen haber alcanzado ya la cima y haber iniciado la caída”

¿Han cambiado también los métodos de enseñanza de los profesores? Pese a que los métodos de enseñanza parecían bastante tradicionales a mediados de los 90 y a principios de los 2000, es difícil de saber con certeza cuando alcanzaron su zenit. En las clases que observó este autor durante su visita de setiembre del 2014, muchos profesores seguían utilizando métodos bastante tradicionales y seguían siendo una autoridad en el aula. Incluso, en algunos casos, las lecciones parecían más conferencias universitarias que clases de un instituto de secundaria. El silencio era a menudo palpable, el profesor explicaba la lección durante la mayor parte de la clase y los alumnos tomaban apuntes de una manera aplicada y con los libros de texto abiertos. Los profesores mandaban ejercicios y los alumnos hacían lo que se les había ordenado.

Aunque había interacción en las clases, era preferentemente entre alumnos y profesor, pero no tanto entre los alumnos. “Hacer preguntas sobre la lección. Éste es el constructivismo en el que yo quiero avanzar”, dijo un profesor que de una manera explícita avisaba de los peligros del aprendizaje centrado en el alumno. “Contestar preguntas da a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre sus conocimientos”. Y continuó: “pero esto no se puede convertir en un caos. Los alumnos ya viven en una sociedad suficientemente caótica”. Este aviso sobre el caos y la displicencia se fue repitiendo durante toda la conversación. “Nunca puedes abandonar la estructura”.

Y sin embargo, esta no es toda la historia. En muchas lecciones había aprendizaje centrado en el alumno, menos autoridad en las aulas y el nivel de ruido variaba considerablemente. Algunas veces los alumnos incluso no eran supervisados. Por ejemplo, paseando por una escuela, un grupo de alumnos de 12 años estudiaban matemáticas en el hall sin ningún tipo de supervisión. “Los alumnos a menudo trabajan de una manera independiente”, afirmó un alumno de más edad que actuaba como guía de mi visita. “El problema, como puedes ver, es que empiezan a jugar con sus móviles en lugar de hacer su trabajo”.

Al ser preguntado si esto ocurría a menudo, contestó sin dudar que “casi siempre. Los profesores lo saben, pero no lo pueden evitar. Simplemente, hay demasiados alumnos para poder controlarlos a todos”. Todos los demás guías estuvieron de acuerdo.

Pero los directivos de la escuela no pensaban que esto fuera un problema. “Confiamos en que los alumnos trabajen cuando están fuera del aula”, me dijo el subdirector de la escuela cuando más tarde se le comentó esta situación. Por casualidad, en aquel mismo momento, nos encontramos con otro grupo que trabajaba de la misma manera, lo que fue una oportunidad para comprobar la solidez real de esta confianza. Aunque los alumnos intentaron ocultarlo mientras nos acercábamos, quedó muy claro que estaban jugando con sus móviles en lugar de estar haciendo deberes.

En general, las observaciones anecdóticas de este autor mostraban una imagen bastante distinta que la de un estudio de mayor envergadura, llevado a cabo por los británicos en 1996. A diferencia de la experiencia del equipo de investigación británico, no fue muy difícil hallar métodos centrados en el alumno dentro (y fuera) de las aulas¹⁵¹. De hecho era algo que los profesionales acostumbraban a destacar. “En algunas clases encontraras Corea, pero en otras encontrarás Suecia”, afirmó un director.

¿Es esto una señal de que el sistema finlandés se ha vuelto menos tradicional? De acuerdo con los expertos, así es. “Hoy en día los métodos de los profesores no son tan tradicionales”, comentó el profesor Scheinin. “Al mismo tiempo, nuestros resultados escolares parecen haber alcanzado la cima y han empezado a caer. Por lo tanto, encaja bien con la evidencia que demostró el estudio de Quebec. Demasiado bien, condenadamente bien”.

Como evaluador de una escuela progresista, el profesor Scheinin tiene experiencia de primera mano sobre este tema. En aquella misma escuela se les encargó a los alumnos una serie de ejercicios matemáticos al comenzar la semana, que supuestamente tenían que realizar, individualmente o en grupos, y entregarlos a finales de aquella misma semana. ¿Cuáles fueron los resultados?

“Sí, seguro, los alumnos hicieron muchas cosas buenas, se volvieron muy independientes y muchas cosas más” dijo el profesor Scheinin. Pero eran horribles en matemáticas. Quiero decir terriblemente malos, incluso los peores del país. Desde entonces he sido muy cauteloso a la hora de apostar por arramblar con lo antiguo y celebrar lo nuevo, en lo que concierne a los métodos pedagógicos”.

La mayoría de expertos y profesionales están de acuerdo en que los métodos de enseñanza han cambiado hacia una dirección constructivista. “No hay datos que nos indiquen cuándo se inició la tendencia decreciente, pero la mayoría de la población estaría de acuerdo en que ha habido un cambio gradual hacia una enseñanza no centrada o no dirigida por el profesor en los últimos 10 o 20 años”, afirma el profesor Kupiainen.

Aunque no haya una evidencia clara de cuándo se inició el cambio, la idea de que la instrucción basada en el profesor ha ido perdiendo peso a lo largo de las dos últimas décadas parece indirectamente avalada por los datos de que disponemos. Entre 1994 y el 2010, el porcentaje de alumnos que, de una manera explícita, están de acuerdo en que los profesores los incentiven a manifestar sus opiniones en clase, se incrementó de un 36 a un 54 por ciento, mientras que el porcentaje de los que no estaban de acuerdo disminuyó del 31 al 17 por ciento¹⁵². Esto indica que los alumnos se volvieron más activos en las clases desde mitades de los noventa en adelante, lo cual coincide con lo previsible, en la medida que los métodos de enseñanza se volvieron menos tradicionales.

Por tanto, parece que la filosofía educativa tradicional Herbart-Zillerist, que había funcionado tan bien durante el proceso de construcción del país y que, durante mucho tiempo siguió ejerciendo una gran influencia en los métodos de enseñanza, ha empezado a quedar atrás.

Por supuesto, dado el comportamiento del establishment educativo, esto no es sorprendente. “Si se escucha el debate educativo actual en Finlandia, muchos dicen que los métodos tradicionales son erróneos”, dijo el profesor Scheinin. “Y esta idea llega hasta el ministerio”

De hecho, en un discurso en Washington DC en 2010, el Dr. Sahlberg destacó que, en términos de educación, la prioridad del sistema educativo finlandés era incrementar las oportunidades del aprendizaje individual. “En otras palabras, estamos intentando hacer el estudio y el aprendizaje incluso más personalizado”, y sentenció a continuación: “Esto nos llevará finalmente a una situación donde el aprendizaje tradicional disminuirá¹⁵³. Más recientemente, se mostró partidario, incluso de una manera más explícita, de un aprendizaje menos basado en las aulas, como solución para cambiar la tendencia de rendimientos negativos de Finlandia, abogando por “pasar del currículo común, basado en el profesor, a un modelo centrado en el aprendizaje individual¹⁵⁴.”

Estos objetivos se ven cada vez más firmemente reflejados en los documentos sobre política educativa. De hecho, los métodos progresistas se enfatizan de una manera más enérgica en el nuevo currículo que se puso en marcha en el 2016; por ejemplo, estipulando que los alumnos deberían tener mucha más influencia en el método de aprendizaje¹⁵⁵. “Más atención en el aprendizaje individual es importante”, afirmó el director general del NBE: “una parte del profesorado es bastante conductivista. Estamos intentando convertirlos en más constructivistas. Pero no será fácil”.

En realidad, llevan intentándolo desde hace bastante tiempo. La política educativa finlandesa tomó un cariz progresista a principios de los 90, aparentemente inspirados en las previas políticas aplicadas en Inglaterra.

“Las reformas fueron en gran medida ideológicamente dirigidas por educadores progresistas, que habían ido adquiriendo notoriedad en instancias como la Junta Nacional de Educación. Una nueva generación de políticos y expertos educativos muy influenciados por las teorías

constructivistas del aprendizaje y por la experiencia de dichas prácticas pedagógicas en países como Inglaterra¹⁵⁶.

De igual manera, la política educativa finlandesa comenzó a inspirarse cada vez más en la teoría y práctica pedagógica progresista, que había aplicado en los Estados Unidos a principios del siglo XX¹⁵⁷. La influencia de las nuevas ideas fue asumida por la NBE, promoviendo prácticas de individualización del aprendizaje, a su vez incorporado previamente al nuevo modelo sueco del aprendizaje por “tu propio trabajo”, y en el currículo de 1994, en el cual se enfatizaban ya los enfoques constructivistas¹⁵⁸. Como el doctor Sahlberg destacó: “el currículo nacional de 1994 incluía el requisito de que todas las escuelas diseñaran su propio currículo de una manera que fortaleciera la enseñanza y el aprendizaje según las ideas educativas constructivistas¹⁵⁹”. En general, por lo tanto, su valoración y la de profesor John Berry parecen coincidir: “Las directrices de la política educativa finlandesa y los criterios del currículo nacional conminaban a los profesores a buscar alternativas al método tradicional de aprendizaje centrado en el profesor¹⁶⁰”.

Además, las ideas constructivistas ganaron peso y presencia, tanto en la formación de los profesores como en las prácticas durante el mismo periodo¹⁶¹. Algo que ya destacó el director de una de las más reputadas escuelas de Helsinki. “Las nuevas ideas se impusieron en la formación de los docentes a principios de los noventa, o incluso ya a finales de los ochenta, que fue cuando empezamos a hablar del constructivismo”, afirmó.

Aunque los cambios en la formación del profesorado pudieron afectar también pedagógicamente a los profesores más veteranos, lo esperable era que las transformaciones más significativas llegaran cuando éstos empezaran a jubilarse¹⁶². “Los profesores educados en los 90 han aprendido los nuevos métodos de enseñanza”, afirmó un director partidario de estos cambios. “Por lo tanto, después del 2000 las cosas han cambiado mucho”.

En la medida que para conseguir un relevo completo de las plantillas docentes se requiere de tiempo, esto nos sugiere que la enseñanza irá cambiando más en esta dirección, considerando de una manera especial que la mayoría de nuevos docentes habrán estado muy influenciados por las ideas de una educación centrada en el alumno. “Hay actualmente un actitud de «coaching» muy arraigada sobre la enseñanza entre los estudiantes de docencia”, nos dice Ms Kupiainen.

En general, pues, los profesores finlandeses parecen haberse unido al resto de sus colegas de todo el mundo, en este viaje hacia un aprendizaje basado en el alumno, desde los tiempos de sus máximos logros educativos, cuando se alcanzó el pico del rendimiento escolar de Finlandia, aunque sea imposible mostrar concluyentemente cuánto habrá tenido que ver con los resultados posteriores el cambio en los métodos del profesorado. Ello no obstante, atendiendo a las evidencias observadas a partir de las investigaciones llevadas a cabo, el hecho de que efectivamente hayan cambiado, nos sugiere que puede ciertamente ser una de las razones del declive finlandés. La creciente diversidad

de métodos pedagógicos expresados en el currículo nacional de 1994 parece que se está materializando ahora, y los estudios nos indican que pueden haber tenido consecuencias indeseadas en el rendimiento de los alumnos.

Una trayectoria que no debería resultarnos tan sorprendente, a la vista de la uniforme tendencia hacia los métodos pedagógicos centrados en el alumno, hoy dominantes en todo el mundo occidental. Más bien lo que debería sorprendernos, en todo caso, es que los profesores finlandeses resistieran durante tanto tiempo a este nuevo espíritu de los tiempos propio de los expertos educativos y de los más destacados diseñadores de las políticas educativas.

Sobre las razones de esto sólo podemos especular, pero es posible que estén conectadas con la influencia del viejo sistema centralizado, la persistente cultura de la autoridad y la misión histórica nacional del profesorado y la estricta formación recibida, que se habría traducido en profesores no conformistas, muy competentes y resueltos, que rechazaron aplicar las ideas pedagógicas del establishment, en unos tiempos, a finales de los noventa, en que tenían la autonomía que los capacitaba para rechazarlas.

Yo no me lo pasaba bien en la escuela. Uno debería pasárselo bien en la escuela. Por lo tanto, los métodos tradicionales deben cambiar

Es importante también resaltar el vínculo entre los cambios culturales y la pérdida de autoridad en las escuelas y en la enseñanza; los métodos autoritarios no se ven posibles ni encajan en una sociedad post industrial en la cual los alumnos se vuelven menos serviles y obedientes.

“Los métodos pedagógicos están cambiando por la simple razón de que ya no se puede controlar el aula con los viejos métodos”, afirma el profesor Simola. “Si el profesor puede enseñar ex cátedra, ciertamente es muy efectivo. Históricamente, ha sido posible hacerlo en Finlandia, pero ahora ya no lo es”. De una manera similar lo ratifica Ms Kupiainen. “Cuando el mundo en general era más autoritario, los alumnos aceptaban más fácilmente la autoridad de los profesores”.

Sin embargo, es difícil separar lo inevitable de lo deseable. La mayoría de expertos entrevistados, incluidos los más escépticos sobre los nuevos métodos, también destacaron que la enseñanza debe cambiar, a menudo aduciendo la discordancia entre qué y cómo se enseña en las escuelas, y un mundo cambiante fuera de la educación.

“Hemos de asumir que la vieja escuela está muerta”, proclamó abierta y vehementemente un profesor radical. “Necesitamos individualizar el aprendizaje y utilizar métodos que sea visibles y en sintonía con la realidad fuera de la escuela. Es la idea de la escuela invertida (flipped classroom). Inviertes la clase enseñando menos, pero se aprende más”.

Este profesor no estaba solo. De hecho, todos los entrevistados estaban de acuerdo en que la escuela tenía que cambiar para mantener el interés de los alumnos por ella y asegurar que continúen aprendiendo. Desde este punto de vista, una cultura individualizada no necesita tanta autoridad, pero sí más métodos de enseñanza individualizados, lo que realmente puede explicar el auge de estos métodos en general. “En cierto modo, los métodos constructivistas han emergido probablemente para relacionar lo que pasa en las escuelas con la sociedad exterior”, dijo Ms Kupiainen.

También es verosímil que los profesores y los legisladores estén ellos mismos influenciados por los cambios culturales y, probablemente, piensen que la juventud no tendría que sufrir el mismo entorno autoritario que ellos sufrieron en la escuela. “La lógica es: no me lo pasé bien en la escuela. Uno tendría que pasarlo bien en la escuela. Por lo tanto, los viejos métodos deben abandonarse”, dijo el profesor Scheinin en relación con este debate general de la educación en Finlandia.

Quizás sea esta también la razón por la cual el entorno autoritario escolar se haya ido suavizado en las últimas décadas. De hecho, entre el 1994 y el 2010, el promedio entre alumnos de habla finesa de once, trece y quince años que, de alguna manera, explicitaban estar de acuerdo en que los profesores estén interesados por sus vidas, se incrementó de un 18 a 32 por ciento, mientras que el porcentaje de los que no estaban de acuerdo disminuyó de un 39 a un 24 por ciento¹⁶³. Otro estudio también encontró que, en general, las relaciones de los alumnos de 14 años con sus profesores mejoraron entre 1991 y 1995¹⁶⁴. Parece, pues, que el ambiente gélido que había caracterizado a la escuela finlandesa se ha ido derritiendo durante las últimas décadas; un proceso que es posible que se acelere más en un futuro, ya que “Los deseos y percepciones de los alumnos se tienen en cuenta en la formación y reforma del currículo¹⁶⁵”. Que en el nuevo currículo esté estipulado que los profesores deberán escoger métodos de trabajo consultando a sus alumnos es un ejemplo suficientemente indicativo al respecto¹⁶⁶.

Así las cosas, es difícil saber si los cambios sociales están forzando el cambio en las prácticas de los profesores y en el entorno escolar, o bien si, por el contrario, se está pretextando una metonimia, o aprovechando que el Pisuerga pasa por Valladolid. En cualquier caso, las dos cosas, la sociedad y la escuela, parecen haber cambiado al mismo tiempo de una manera que podría ser perjudicial para el éxito escolar de los alumnos, reflejando en general el modelo observado en los países occidentales y, quizás muy particularmente, en los vecinos países nórdicos.

6. ¿LECCIONES DE FINLANDIA?

Desde que la publicación de los primeros resultados PISA lanzaron al estrellato internacional el sistema educativo finlandés, los legisladores y expertos educativos han estado intentado entender qué lecciones pueden sacar de ello. Quizás, más que nada, se ha querido ver a Finlandia como un modelo por parte de los que se oponen a una reforma escolar en el sentido competitivo y basado en la rendición de cuentas, a la vez que era admirado por el alto estatus de los docentes y por su reputado sistema de formación del profesorado

Pero una vez los resultados del país han empezado a decaer, estas explicaciones se antojan mucho menos convincentes. En realidad, y tal como ha mostrado esta monografía, las razones más difundidas sobre el auge de Finlandia no resisten el análisis. Los datos no las apoyan y, sobretudo, queda muy claro que las mejoras empezaron antes de que los políticas destacadas anteriormente para explicar este auge fueran incluso introducidas.

Si los cambios sociales y los procesos históricos han sido realmente cruciales para el auge de Finlandia y para su posterior declive, entonces tendríamos que ser muy cautelosos antes de intentar extraer lecciones específicas. Por ejemplo, el énfasis en los profesores altamente cualificados y con un importante estatus social, puede no ser un dato relevante para los legisladores de otros países, a menos que se les diga cómo se alcanza este objetivo con los medios de que dispongan. Y aunque la calidad y el estatus de los profesores sean remarcablemente altos en Finlandia, más bien parece que haya sido debido a una combinación de factores socio-históricos inédita, que a causa de las políticas educativas. De hecho, esto es igualmente aplicable a la mayoría de explicaciones que se han dado sobre los resultados obtenidos por los alumnos finlandeses estudiados en esta investigación.

Así pues ¿Qué pueden aprender los otros países –si es que hay algo que aprender- del estudio de la trayectoria de los resultados de los finlandeses? En general, la mayor lección política es el peligro de desterrar la autoridad de las escuelas y, en especial, de deshacerse de la enseñanza basada en conocimientos, controlada y dirigida por el profesor. En Inglaterra, tal y como se ha podido documentar en publicaciones recientes, los métodos centrados en el alumno y la merma de la autoridad en las escuelas han permanecido durante décadas, reflejándose tanto en la formación del profesorado como en la ortodoxia de la Ofsted -Office for Standards in Education (Oficina para los Estándares de la Educación¹⁶⁷)-. En realidad, y también irónicamente, fue en gran medida el desarrollo de estas ideas lo que inspiró a su vez la política educativa finlandesa de 1990, que actualmente es una realidad en las praxis de la escuela finlandesa.

Sin embargo, como esta investigación ha resaltado, la historia de Finlandia confirma las crecientes evidencias de que los métodos centrados en el alumno y un entorno escolar menos estructurado son, en general, perjudiciales para los rendimientos cognitivos. Durante décadas, los profesores finlandeses fueron tradicionalistas en su enfoque, reforzando con ello una cultura escolar jerárquica. Pero, puesto que fue difícil desentenderse de los efectos de los cambios sociales y, por consiguiente, se optó por un cambio hacia unos métodos menos estructurados y una escuela con menos autoridad, es muy posible que haya sido la causa que ha producido, como efecto, el reciente declive en los resultados de Finlandia.

Se ha abundado también desde numerosas instancias en que la post industrialización hace que la pedagogía dominada por el profesor, así como otros aspectos de la escuela autoritaria, es hoy en día anacrónica, porque los métodos de los profesores y la organización de la escuela, en general, han de seguir una senda en sintonía con la sociedad. Hoy en día, la sociedad es menos favorable a la autoridad y a la obediencia, y más tendente a la libertad y la independencia. Así pues, proseguiría el argumento, ya sabemos lo que toca.

Pero como ya señaló Hannah Arendt hace 60 años, esto es una falacia¹⁶⁸. Las escuelas no han de ser ni un microcosmos ni una mimética proyección del mundo exterior. Son instituciones que, se supone, que han de preparar a los alumnos para este mundo. Los alumnos no son ciudadanos adultos y no deberían ser tratados como tales. Por lo tanto, por más que la sociedad esté evolucionando hacia a un sistema menos autoritario y más independiente, esto no significa que las escuelas deban seguir esta tendencia.

Realmente, podría perfectamente argumentarse que esto hace incluso más necesario que las escuelas retengan algún tipo de autoridad, para asegurar que los alumnos acepten la institución escolar. Si este fuera el caso, el cambio de métodos y la remoción de la autoridad pueden, de hecho, haber contribuido al declive de la aceptación de la institución escolar, es decir, un efecto contrario al que se pretendía.

Para comprender el porqué de todo esto, hay que recurrir a la tensión clásica entre los individuos, que anhelan la libertad, y las civilizaciones, que requieren de la obediencia. Una contraposición que ya identificó Sigmund Freud en "El malestar en la cultura"¹⁶⁹. Un tipo de tensión, según Freud, que se resuelve en la interiorización de la sociedad y de sus reglas por parte del individuo, que a su vez produce culpabilidad y unos efectos prolongados de descontento; un mecanismo autorregulador que sirve para asegurar que el orden se mantenga.

Las escuelas son fundamentalmente instituciones de socialización y los profesores han actuado históricamente como autoridades que han sentado las reglas del comportamiento del alumno. Pero si los profesores devienen un actor sin protagonismo, no hay tampoco entonces autoridad ninguna que interiorizar, y esto se reflejaría en un comportamiento más indisciplinado y de menos aceptación del rol tradicional de los profesores. Después de todo, si los adultos

no se comportan como autoridad, ¿qué nos hace pensar que los alumnos deberían verlos como tales?

En el lado positivo, se supone que menos autoridad y más libertad, debería producir menos descontento. Por lo tanto, no es sorprendente que el declive de los métodos autoritarios y el retroceso de rendimientos en Finlandia haya venido acompañado por una mejora del ambiente escolar. Esta idea también viene respaldada por una investigación reciente que demuestra que la escuela progresista es buena para crear un capital social, mejorando la creencia de los alumnos en la cooperación con los profesores¹⁷⁰. Otro estudio nos muestra que tales métodos pueden ser buenos, también para mejorar las competencias de razonamiento en los alumnos¹⁷¹. Aunque se necesiten más estudios en estos aspectos antes de sacar conclusiones sólidas, sí que lo visto hasta ahora nos estaría señalando la dirección hacia una posible solución intermedia entre los diferentes métodos de enseñanza que, en cualquier caso, es importante reconocer.

En cualquier caso, sí es un hecho contrastado que los métodos de enseñanza progresista son perjudiciales para los logros cognitivos. Más que dejarse llevar por la tendencia (beneficiosa) de la libertad en la sociedad, sería probablemente mejor que las escuelas mantuvieran la calma y no olvidaran que el trabajo es lo más efectivo en este aspecto.

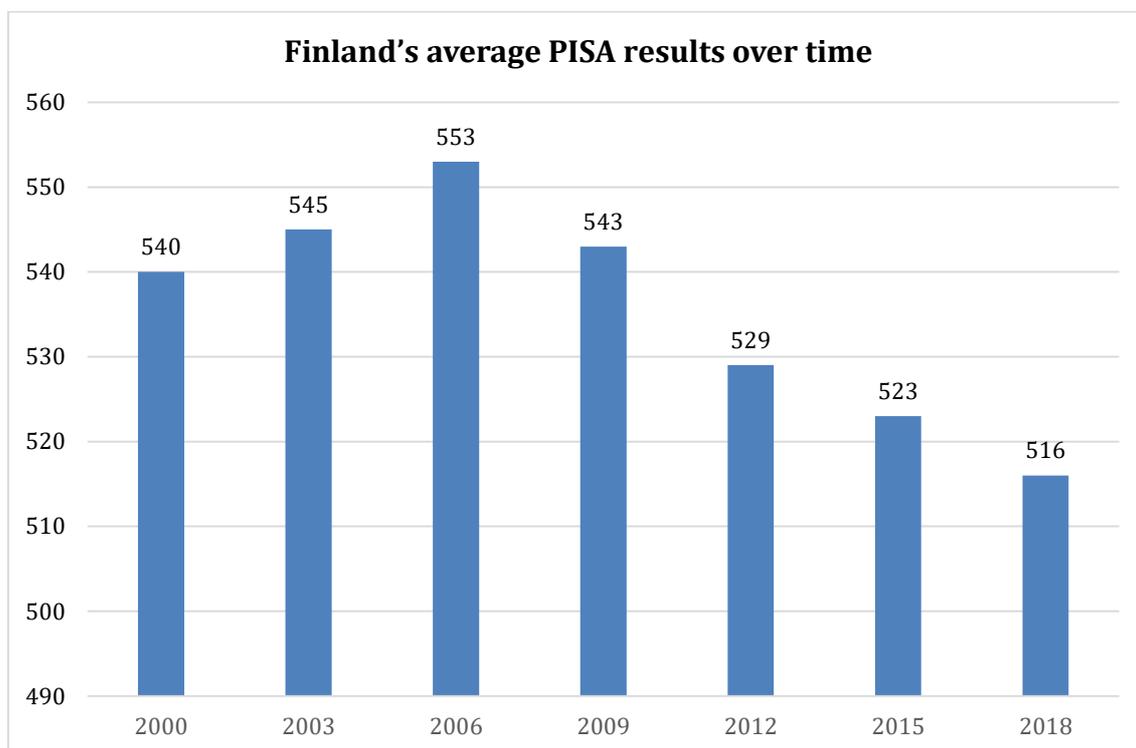
Sin embargo, y muy especialmente, las dificultades a la hora de identificar los factores que causaron los cambios en el rendimiento escolar de Finlandia entre el siglo XX y XXI, no pueden ser obviadas. Esto incluye también a las conclusiones de este trabajo. La escasez de evidencia directa ha de ser aceptada; y no se debería buscar ninguna certeza absoluta. Ello no obstante, las evidencias mostradas aquí sí son suficientes para desmentir muchas de las explicaciones y supuestas lecciones que se han querido extraer de Finlandia, a la vez que aportan un nuevo punto de partida desde el cual se debería empezar a investigar.

Epílogo del autor para la traducción española

Cuando este libro fue publicado hace casi ocho años, Finlandia había iniciado su declive educativo relativamente poco tiempo antes. La sociedad finlandesa estaba todavía adaptándose a la radical transformación económica que había tenido lugar durante la segunda mitad del siglo XX, y la revolución pedagógica progresista había conseguido finalmente penetrar en las aulas, tras décadas de sucesivos y denodados intentos de las élites del país por imponerla. Como consecuencia de esto, los resultados de Finlandia estaban descendiendo.

Desde entonces, esta tendencia ha seguido fortaleciéndose. Por ejemplo, más o menos un año después de la publicación de este monográfico, se implantó un nuevo currículo todavía más enfocado en la pedagogía del aprendizaje centrado en el alumno, al cual se invistió con más influencia en el funcionamiento del aula y de la escuela en general.

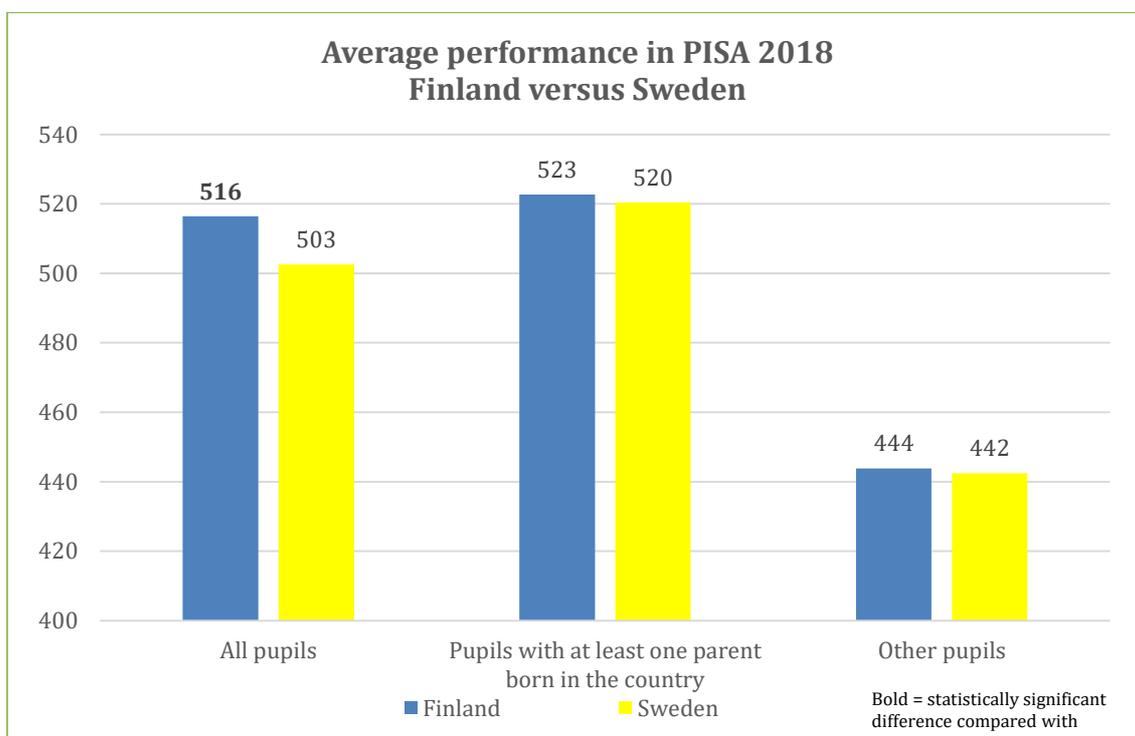
No es pues sorprendente que los resultados de Finlandia continuaran bajando después de la publicación de este trabajo. En PISA ha caído una media de 37 puntos –equivalente a más de un año de diferencia en los aprendizajes escolares-. Aunque el país siga obteniendo buenos resultados dentro del contexto internacional, ya no es de ninguna manera lo que fue a principios del siglo XXI.



Una prueba de esto es que en la actualidad Finlandia obtiene unos resultados equivalentes a los de su vecino escandinavo, Suecia, que por su parte ha mejorado sustantivamente los resultados de sus alumnos nativos a lo largo de los últimos diez años.

Suecia había sido durante mucho tiempo el patito feo educativo de los informes internacionales, desde su declive en los noventa hasta la primera década del siglo XXI. Pero acaso gracias a las reformas que se llevaron a cabo en torno al 2010 –con un nuevo currículo nacional mucho más exigente y centrado en los conocimientos, el incremento de exámenes nacionales (externos) y una metodología docente más tradicional- los alumnos nativos/inmigrantes en Suecia están hoy al mismo nivel que sus homólogos finlandeses.

Desde la publicación de ‘Las auténticas lecciones finlandesas’, no hay duda de que Finlandia ha perdido el estatus de *prima donna* educativa que tuvo años atrás. Hoy en día, quien esté interesado en visitar y conocer sistemas educativos de éxito internacional, casi con toda seguridad que no irá a Helsinki, sino tal vez a Estocolmo; algo impensable hace solo diez o quince años.



En general, pues, la singladura finlandesa hacia el progresismo pedagógico y el declive de sus resultados con posterioridad a la publicación de ‘Las auténticas lecciones finlandesas’, no hace sino poner de manifiesto la relevancia que sigue teniendo este monográfico en el debate educativo actual. La evidencia es clara: si bien todavía lejos de ser un país de bajo rendimiento educativo, Finlandia ya no es la superestrella educativa que una vez fue. Esto es algo que deberían tener muy en cuenta los legisladores y planificadores educativos de otros países, y abandonar la pretensión imitarla. Antes de que sea demasiado tarde.

Gabriel Heller Sahlgren

NOTAS

¹ A menos que se indique lo contrario, todas las citas de esta monografía proceden de las entrevistas realizadas por el autor en Helsinki y sus alrededores, en septiembre de 2014.

² OECD, "PISA 2012 technical report", Report, OECD, Paris, 2014; OECD, "PISA 2006 technical report", Report, OECD, Paris, 2009. Dado que la evaluación estructural es significativamente revisada sólo cuando la materia haya una vez sido el campo principal, mediante la introducción de nuevos y distintos tipos de preguntas, no es posible comparar hasta entonces en la totalidad de áreas competenciales, el promedio de los resultados, ni estos resultados en el tiempo.

³ OECD and UNESCO, "Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000", Report, OECD and UNESCO, Paris, 2003; OECD, "Learning for tomorrow's world: first results from PISA2003", Report, OECD, Paris, 2004; OECD, "PISA 2006 science competencies for tomorrow's world", Report, OECD, Paris, 2007; OECD, "PISA 2012 technical report"; OECD, "PISA 2006 technical report".

No hubo cambios en lectoescritura en ningún ciclo hasta 2006, y no los hubo en matemáticas entre 2003 y 2006. Hubo una mejora en una o dos subescalas comparables, en matemáticas entre 2000 y 2003, y en ciencias en general entre 2000 y 2003. No hubo mejoras estadísticamente relevantes en ciencias entre 2003 y 2006. Debido a que el diseño de las pruebas no se revisó hasta 2003, los cambios en la escala de valoración de los promedios entre 2000 y 2003 requirió de procedimientos más complicados que a partir de entonces, de modo que deberían ser interpretados con cierta precaución.

⁴ OECD, "PISA 2006 science competencies for tomorrow's world"; OECD, "PISA 2012 results: what students know and can do", Report, OECD, Paris, 2013.

⁵ Finnbay, "Golden days where Finland's education a success are over", 3 December 2013.

⁶ Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Alka Arora, "TIMSS 2011 international results in mathematics", Report, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, 2012; Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco, "TIMSS 2011 international results in science", Report, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, 2012.

⁷ Por lo que refiere a la evaluación de materias específicas, ver: Raili Hildén and Juhani Rautopuro, "Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013", Report 2014:1, National Board of Education, Helsinki, 2014; Kati Hirvonen, "Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011", Report 2012:4, National Board of Education, Helsinki, 2012; Pirkko Kärnä, Riikka Hakonen, and Jorma Kuusela, "Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. Luokalla 2011", Report 2012:2, National Board of Education, Helsinki, 2012; Outi Toropainen, "Utvärdering av läroämnet Finska i den grundläggande utbildningen: inlärningsresultat i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009", Report 2010:1, National Board of Education, Helsinki, 2010; Eva Tuokko, "Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008", Report 2/2009, National Board of Education, Helsinki, 2009.

⁸ Jarkko Hautamäki, Sirkku Kupiainen, Jukka Marjanen, Mari-Pauliina Vainikainen, and Risto Hotulainen, "Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001", Department of Teacher of Education Research Report no. 347, Faculty of Behavioural Sciences, University of Helsinki, 2013.

⁹ Ver: Mullis, Martin, Foy, and Arora, "TIMSS 2011 international results in mathematics"; Martin, Mullis, Foy, and Stanco, "TIMSS 2011 international results in science"; OECD, "PISA 2012 results: what students know and can do".

¹⁰ Véase, por ejemplo: Anu Partanen, "What Americans keep ignoring about Finland's school success", The Atlantic, 29 December 2011; Pasi Sahlberg, Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, 2015; Pasi Sahlberg "Why Finland's schools are top-notch", CNN International, 6 October 2014; Jukka Sarjala, "Equality and cooperation: Finland's path to excellence", American Educator, Spring (2013): 32–36.

-
- ¹¹ Sari Pekkala Kerr, Tuomas Pekkarinen, and Roope Uusitalo, "School tracking and development of cognitive skills", *Journal of Labor Economics* 31, no. 3 (2013): 577–602.
- ¹² Joel Kivirauma and Kari Ruoho, "Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform", *Review of Education* 53 (2007): 283–302; Charles Sabel, AnnaLee Saxenian, Reijo Miettinen, Peer Hull Kristensen, and Jarkko Hautamäki, "Individualized service provision in the new welfare state: lessons from special education in Finland", *Sitra Studies* 62, The Finnish Innovation Fund, Helsinki, 2011. Atendiendo a que la clasificación de alumnos que reciben educación especial varía según los países, es difícil establecer comparaciones fiables, pero Kivirauma y Ruoho mostraron que Dinamarca e Islandia tenían parecidos, aunque ligeramente más bajos, índices de alumnos con educación especial que Finlandia (20% en 1990).
- ¹³ Véase: Lea Kuusilehto-Awale and Tapio Lahtero, "Finnish case of basic education for all – with quality learning outcomes", *Journal of Education and Research* 4, no. 1 (2014): 6–23; Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*
- ¹⁴ Véase: Samuel E. Abrams, "The children must play", *The New Republic*, 28 January 2011; John Crace, "Heaven and Helsinki", *The Guardian*, 16 September 2003; Partanen, "What Americans keep ignoring about Finland's school success", *The Atlantic*, 29 December 2011; Diane Ravitch, "Ravitch: Why Finland's schools are great (by doing what we don't)", *The Washington Post*, 13 October 2011; Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*
- ¹⁵ Pasi Sahlberg, "Education policies for raising student learning: the Finnish approach", *Journal of Education Policy* 22, no. 2 (2007): 147–171; Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*
- ¹⁶ Kuusilehto-Awale and Lahtero, "Finnish case of basic education for all – with quality learning outcomes"; Pasi Sahlberg, "The secret to Finland's success: educating teachers", *Research Brief, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University*, 2010.
- ¹⁷ Abrams, "The children must play"; Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*; Sahlberg, "Why Finland's schools are top-notch".
- ¹⁸ Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*; Sahlberg, "Minimalism in educational reform", *Opening address at the 2014 Frankfurt book fair*.
- ¹⁹ Pete Henshaw, "The five lessons we can learn from Finland", *Report from Pasi Sahlberg's House of Commons lecture on 17 May 2012, SecEd*, 24 May 2012.
- ²⁰ Gabriel Heller Sahlgren and Julian Le Grand, "How to get school competition right", *Standpoint*, June 2014: 36–37.
- ²¹ *Ibid*; Gabriel Heller Sahlgren, Philip Booth, and Henrik Jordahl, "Pisarapporten säger inget om vad som fungerar väl", *Dagens Nyheter*, 13 January 2014.
- ²² Pekkala Kerr, Pekkarinen, and Uusitalo, "School tracking and development of cognitive skills".
- ²³ Simon Burgess, Deborah Wilson, and Jack Worth, "A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress", *Journal of Public Economics* 106 (2013): 57–67.
- ²⁴ Martin R. West and Ludger Woessmann, "'Every Catholic in a Catholic school': historical resistance to state schooling, contemporary school competition, and student achievement across countries", *Economic Journal* 120, no. 546 (2014): F229–F255.
- ²⁵ Para la consulta de bibliografía sobre el tema: Eric A. Hanushek and Ludger Woessmann, "The economics of international differences in educational achievement", *NBER Working Paper no. 15949, National Bureau of Economic Research*, 2010.
- ²⁶ Victor Lavy, "Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps in math, science, and reading? Evidence from developed and developing countries", *Economic Journal* (forthcoming). Este efecto se incrementa también con la autonomía escolar en términos de contratación y despido de profesores, fijación de salarios y otros aspectos relacionados con temas presupuestarios. Sin embargo, no se observa ninguna interacción positiva entre el tiempo lectivo y la evaluación curricular autónoma.
- ²⁷ Toberg Falch and Marte Rønning, "Homework assignment and student achievement in OECD countries", *Discussion Paper No. 711, Statistics Norway*, 2012; Jan-Eric Gustafsson, "Causal inference in educational effectiveness research: a comparison of three methods to investigate effects of homework on student achievement", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 24, no. 3 (2013): 275–295; Zöe Kuehn and Pedro Landeras, "Study time and scholarly achievement in PISA", *Working Paper 2012-02, Fedea, Madrid*.
- ²⁸ OECD, "Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States", *Report, OECD, Paris*, 2011.
- ²⁹ Tim Oates, del Cambridge Assessment, ya había destacado previamente este aspecto durante el debate en Inglaterra, aunque no dispongamos hasta hoy en día de información sobre los resultados de Finlandia desde la perspectiva de su recorrido histórico. Véase: Tim Oates, "The 'qualifications sledgehammer': why assessment-led

reform has dominated the education landscape”, pp. 28–45 in *Tests worth teaching to: incentivising quality in qualifications and accountability*, edited by Gabriel Heller Sahlgren. London: CMRE, 2014; Tim Oates, “Why textbooks count”, Policy Paper, Cambridge Assessment, 2014.

³⁰ Jarkko Hautamäki, “How do Finns know? To trust or not to trust teachers’ assigned grades”, Unpublished manuscript, University of Helsinki, 2013; Hannu Simola, “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education”, pp. 207–223 in *The Finnish education mystery: historical and sociological essays on schooling in Finland*, edited by Hannu Simola. New York: Routledge, 2015; Erja Vitikka, Leena Krokfors, and Elisa Hurmerinta, “The Finnish national core curriculum: structure and development”, pp. 83–96 in *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, edited by Hannele Niemi, Auli Toom, and Arto Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

³¹ Hautamäki, “How do Finns know? To trust or not to trust teachers’ assigned grades”; Viveca Lindberg and Ragnhild Löfgren, “Vad krävs för godkänt i kemi?”, pp. 114–158 in *Kemiundervisning, text och textbruk i inlandssvenska och svenska skolor – en komparativ tvärvetenskaplig studie*, edited by Inger Eriksson, Stockholm: Stockholm University Press, 2011; Finnish National Board of Education, “Elevbedömning under gångna årtionden”, Website, Helsinki, 2010; Simola, “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education”. La información sobre las calificaciones por cohortes generacionales ha sido también confirmada por la correspondencia personal con Jarkko Hautamäki. No había exámenes nacionales para todo el territorio ni en los tiempos de la centralización, pero sí un rango de mediciones establecido para comparar las calificaciones. Estas mediciones incluían muestras de test y los informes estandarizados de las escuelas, que, en cualquier caso, no eran obligatorios.

³² Hannu Simola, “Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle”, Research report no. 137, University of Helsinki, 1995. See discussion in Hannu Simola and Risto Rinne “Education politics and contingency: beliefs, status, and trust behind the Finnish PISA miracle”, pp. 225–244 in *PISA under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools*, edited by Miguel E. Pereyra, Hans-Georg Kotthoff, and Robert Cowen. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

³³ Hautamäki, “How do Finns know? To trust or not to trust teachers’ assigned grades”; Oates, “Why textbooks count”; Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen, and Hautamäki, “Individualized service provision in the new welfare state: lessons from special education in Finland”; Erja Vitikka, Leena Krokfors, and Elisa Hurmerinta, “The Finnish national core curriculum: structure and development”.

³⁴ Sahlberg, “Education policies for raising student learning: the Finnish” approach”, p. 156.

³⁵ Nadir Altinok, Claude Diebolt, and Jean-Luc Demeulemeester, “A new international database on education quality: 1965–2010”, *Applied Economics* 46, no. 11 (2014): 1212–1247. The database can be accessed at: <http://www.beta-umr7522.fr/Datasets?lang=fr>. The author of this monograph updated Finland’s results to also include TIMSS 2011 and PISA 2012, based on the methodology described by Dr Altinok in personal email correspondence.

³⁶ J. P. Keeves, “Learning science in a changing world. Cross-national studies of science achievement: 1970 to 1984”, Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Hague, 1992.

³⁷ Warwick B. Elley, “How in the world do students read? IEA study of reading literacy”, Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Hague, 1992.

³⁸ Gilbert R. Austin and Neville T. Postlethwaite, “Cognitive results based on different ages of entry to school”, *Journal of Educational Psychology* 66, no. 6 (1974): 857–863.

³⁹ David F. Robitaille, “Achievement comparisons between the first and second IEA studies of mathematics”, *Educational Studies in Mathematics* 21, no. 5 (1990): 395–414.

⁴⁰ Edward Dutton and Richard Lynn, “A negative Flynn effect in Finland, 1997–2009”, *Intelligence* 41, no. 6 (2014): 817–820.

⁴¹ Estos extremos fueron confirmados en conversaciones privadas con académicos de la Universidad de Helsinki en septiembre de 2014, incluidos Jarkko Hautamäki, Sirkku Kupiainen y Jari Lavonen. Para más información, véase también: Hannele Niemi and Ritva Jakku-Sihvonen, “Teacher education curriculum of secondary school teachers”, Unpublished manuscript, Department of Education, University of Helsinki.

⁴² En 2002, el 38% de los docentes de primaria y de secundaria elemental tenían menos de 40 años. Todos ellos graduados en secundaria superior de principios de los ochenta en adelante, y se formaron posteriormente en el nuevo modelo de formación del profesorado. En cualquier caso, la mayoría del restante 62% habían sido principalmente educados en el antiguo sistema. No deja de ser interesante la correlación entre el inicio del declive y la masiva jubilación de docentes formados en el modelo antiguo; unos 20.000 de 66.000 entre 2000 y 2010. Véase OECD, “Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Finland”, Report, OECD, Paris, 2003.

⁴³ Nordisk Ministerråd, “Nordisk skolbarometer. Attityder till skolan år 2000”, Report, TemaNord, Copenhagen, 2001.

⁴⁴ Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, and Simon Wiederhold, “The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance”, NBER Working Paper no. 202727, Cambridge, MA, 2014.

-
- ⁴⁵ Satu Uusiautti, Merja Paksuniemi, and Kaarina Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945, *Review of European Studies* 5, no. 1 (2013): 88–98, p. 93.
- ⁴⁶ Aimo Halila, *Suomen kansakoululaitoksen historia. IV osa: Oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1939*, Helsinki: WSOY, 1950, p.296. See Hannu Simola, "Educational science, the state, and teachers: forming the corporate regulation of teacher education in Finland", pp. 69–94 in *The Finnish education mystery: historical and sociological essays on schooling in Finland*, edited by Hannu Simola. New York: Routledge, 2015.
- ⁴⁷ Véase Max Engman, "Finns and Swedes in Finland", pp. 179–216, in *Ethnicity and nation building in the Nordic World*, edited by Sven Tägil. Hong Kong: Southern Illinois University Press, 1995; Jouni Häkli, "Finland", pp. 597–608 in *Nations and nationalism: a global historical overview*, edited by Guntram H. Herb and David H. Kaplan. Santa Barbara: ABC-CLIO Inc.
- ⁴⁸ Para profundizar en ello, véase: Jouni Häkli, "Finland"; Päivi Rantala, "'Chapters' of progress – the case of the village idiot", pp. 33–48 in *Progress or perish: Northern perspectives on social change*, edited by Aini Linjakumpu and Sandra Wallenius-Korkalo. Burlington, VT: Ashate Publishing, 2010; Jussi Välimaa, "Private and public intellectuals in Finland", pp. 185–208 in *The social role of higher education: comparative perspectives*, edited by Ken Kempner and William G. Tierney. New York: Garland Publishing, 1996.
- ⁴⁹ En realidad, debido a las variaciones ortográficas y sintácticas, así como a las diferencias en cuetines de vocabulario básico, el finés no fue una lengua escrita suficientemente avanzada hasta la segundamitad del siglo XX – el punto de inflexión entre el finés antiguo y el moderno, se sitúa hacia 1870-. Esto significa, lógicamente, que la producción literaria en finés fue muy escasa durante la primera mitad del siglo XIX; entre 1809 y 1855 sólo se publicaron 425 títulos. Véase: Engman, *Finns and Swedes in Finland*, pp. 188–189.
- ⁵⁰ Pauli Arola, "Aiming to create good citizens: the debates of the Finnish parliament concerning citizenship education in our schools, 1917 to 1924", *Theoria et Praxis* 1, no. 1 (2004): 131-134; Merja Paksuniemi, Satu Uusiautti, and Kaarina Määttä, "Teacher education in Finland during the war years, 1939–45", *War & Society* 5, no. 1 (2014): 12–25; Uusiautti, Paksuniemi, and Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945".
- ⁵¹ Timo Myllyntaus, "Education in the making of modern Finland", pp. 153–171 in *Education and economic development since the industrial revolution*, edited by Gabriel Tortella. Valencia: Generalitat Valenciana, 1990.
- ⁵² *Ibid.*, p. 160; Yrjö-Paavo Häyrynen and Jarkko Hautamäki, *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken – en utbildningshistorisk, inlärningspsykologisk och samhällspolitisk analys*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1976, p. 98. Véase también: Toni Saarivirta, *Why not the best schools? The Finland report*. Camberwell: ACER Press, 2008.
- ⁵³ Simola and Rinne, "Education politics and contingency: beliefs, status, and trust behind the Finnish PISA miracle".
- ⁵⁴ Myllyntaus, "Education in the making of modern Finland", p. 160.
- ⁵⁵ Hannele Niemi, "The societal factors contributing to education and schooling in Finland", pp. 19–38 in *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, edited by Hannele Niemi, Auli Toom, and Arto Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 21.
- ⁵⁶ Välimaa, "Private and public intellectuals in Finland".
- ⁵⁷ Uusiautti, Paksuniemi, and Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945", p. 93.
- ⁵⁸ Véase CIA, "Finlandization in action: Helsinki's experience with Moscow", *Intelligence Report* no. 0059/72, Washington DC, 1972.
- ⁵⁹ Uusiautti, Paksuniemi, and Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945".
- ⁶⁰ Myllyntaus, "Education in the making of modern Finland"; Kaarina Määttä and Merja Paksuniemi, "At the roots of the pedagogy of Finnish teacher training: practicum as a core of teacher training in teacher college of Tornio in the 1920s" *International Journal of Education Administration and Policy Studies* 3, no. 8 (2011): 121–128; Paksuniemi, Uusiautti, and Määttä, "Teacher education in Finland during the war years, 1939–45"; Uusiautti, Paksuniemi, and Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945".
- ⁶¹ Merja Paksuniemi, "Teacher education in Finland: what are Finnish teachers made of?", Blog post, 25 November 2013, *Edutopia*.
- ⁶² Merja Paksuniemi, Kaarina Määttä, and Satu Uusiautti, "Discipline, decency, and teetotalism at early-1900's teacher training colleges in northern Finland", *Case Studies Journal* no. 1 (2013): 1-14; Uusiautti, Paksuniemi, and Määttä, "Changes in teacher profession in Finland during the war years 1939–1945".
- ⁶³ Fjalar Finnäs, "Finlandssvenskarna 2012: en statistisk rapport", Report, Folktinget, Helsinki, 2013.
- ⁶⁴ Por supuesto que la mayoría de finlandeses de habla sueca eran granjeros, trabajadores y pescadores, que nunca formaron parte de las élites. Lo significativo, en cualquier caso, es que las élites que había estaban compuestas por suecohablantes. Al migrar de las zonas rurales a las urbanas, ocuparon las posiciones más elevadas del mundo laboral, tales como empleados cualificados, capataces y oficinistas, en una proporción mucho mayor que la población de habla finesa. Desde principios del siglo XX, la diferencia más relevante entre los dos grupos consistía en que la minoría

sueca estaba sobrerrepresentada en las clases medias. Es también interesante que en las zonas costeras, donde vivía la mayor parte de la minoría sueca, eran más similares genéticamente a los suecos de Suecia que la etnia finesa. Véase: Erik Allardt, "Bilingualism in Finland: the position of Swedish as a minority language", pp. 79–96 in *Language policy and national unity*, edited by William R. Beer and James E. Jacob. Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1985; Engman, "Finns and Swedes in Finland"; Maria von Kraemer, "Finländarnas gener härstammar från flera håll", *Svenska Yle*, 23 October 2010.

⁶⁵ Peter Sjöholm, "HS: Många finlandssvenskar i börsstyrelserna", *Svenska Yle*, 29 August 2011.

⁶⁶ Jussi Karhunen and Matti Keloharju, "Shareownership in Finland 2000", *Finnish Journal of Business Economics* 50 (2001): 188–226.

⁶⁷ Jan Saarela, "Wealth in two ethnic groups: the role of internal migration background", *Finnish Yearbook of Population Research* 42 (2006): 43–64.

⁶⁸ Fjalar Finnäs, "Social integration, heterogeneity, and divorce: the case of the Swedish-speaking population in Finland", *Acta Sociologica* 40, no. 3 (1997): 263–277; "Finlandssvenskarna 2012: en statistisk rapport"; Seppo Koskinen and Tuija Martelin, "Why is mortality low among the Swedish-speaking minority in Finland?", *Yearbook of Population Research in Finland* 39 (2003): 15–31; Jan Saarela and Fjalar Finnäs, "Can the low unemployment rate of Swedish speakers in Finland be attributed to structural factors?", *Journal of Socio-Economics* 35, no. 3 (2006): 498–513.

⁶⁹ Engman, "Finns and Swedes in Finland"; Susan R. Larson, "Dynamics of change: motivations for Finnish speakers' choice of a Finland- Swedish education for their children", PhD dissertation, Graduate school of education, University of Berkeley, CA, 2008; Juhani Paasivirta, *Finland and Europe: the period of autonomy & the international crises 1808–1914*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981; Pasi Saukkonen, "The Finnish paradox: language and politics in Finland", Online Working Paper No. 5, RECODE, Helsinki, 2012; Eric Solsten and Sandra W. Meditz, *Finland: a country study*. Washington, DC: GPO, 1988.

⁷⁰ Axel Lille, "Vår framtid", in *Svenskt i Finland: ställning och strävanden*. Helsinki: Svenska Studenters Partidelegation, 1914, p. 191.

⁷¹ Véase: Allardt, "Bilingualism in Finland: the position of Swedish as a minority language".

⁷² A modo de ejemplo: Larson, "Dynamics of change: motivations for Finnish speakers' choice of a Finland-Swedish education for their children".

⁷³ Allardt, "Bilingualism in Finland: the position of Swedish as a minority language"; Sahlberg, *Finnish Lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*

⁷⁴ Véase, por ejemplo, Spiegel Online, "Finland's language war: nationalists seek end to mandatory Swedish lessons", SpiegelOnline, 26 August 2013.

⁷⁵ Se ha debatido mucho sobre si la minoría sueca en Finlandia sigue siendo una nacionalidad separada, o si más bien constituiría un grupo étnico. Desde el punto de vista legal, está claro que constituyen una nacionalidad separada –no un grupo étnico– por sus iguales derechos lingüísticos, culturales y sociales que los fineses, tal y como establecen la constitución y la ley de lenguas. Es indiciario de su identidad diferenciada que los suecos finlandeses hayan tradicionalmente preferido el término «Finlander» (finländare), para referirse a la totalidad de ciudadanos del territorio, con independencia de su lengua, y los términos «Finland Swede» (sueco de la tierra de Finlandia) y «finés» (finne) para referirse a cada una de las dos comunidades. Véase: Anne-Marie Ivars, "Swedish in Finland in the 19th century", pp. 1476–1482 in *The Nordic languages: an international handbook of the history of the North Germanic languages*. Volume 2. Berlin: de Gruyter, 2005; Karmela Liebkind, Marika Tandefelt, and Tom Moring, "Introduction: why a special issue on the Swedish-speaking Finns", *International Journal of Sociology of Languages* (2007), no. 187-188: 1–11, 2007; Tore Modeen, "The cultural rights of the Swedish ethnic group in Finland", *Europa Ethnica*, 56, no. 3-4: 135–145, 1999. Matti Similä, "Immigrants and minorities in Finland: problems and challenges", pp. 97–112 in *Immigration in Europe: issues, policies, and case studies*, edited by David Turton and Julia González. Bilbao: Deusto University Press; Svenskfinland.fi, "Who are the Finland-Swedes?", Website, Luckan, 2010.

⁷⁶ Johan Svenlin, "Klart lägre tröskel att bli lärare på svenska", *Hufvudstadsbladet*, 11 June 2011. Resulta interesante que el único colegio masculino para profesores de habla sueca en Nykarleby, con su correlato femenino en Ekenäs, tenía una media de aceptación de aspirantes del 55%, entre 1945 y 1957. Sin embargo, estas cifras no pueden compararse con las actuales porque en el sistema educativo antiguo se aseguraba que no todo el mundo fuera elegible, por una suerte de censitarismo cultural. Ver Erik Birck, *Nykarleby stads historia del III*. Nykarleby: Nykarleby stads förlag, 1988.

⁷⁷ El hecho de que la formación para ser profesor suecohablante solo se puede adquirir en la Åbo Akademi University's campus, en Vaasa, puede acaso haber contribuido a que hubiera menos solicitudes, pero no sirve para explicar mucha cosa más. El nivel de aceptación de solicitantes en la Universidad de Lapland, de tamaño parecido, pero geográficamente mucho más alejada, era de sólo el 17% entre el 2000 y el 2009. A pesar de que su lejanía la sitúe en una posición poco competitiva frente a otras instituciones para formar profesores fineses. La anterior, en cambio, es la única para suecohablantes de todo el país. Véase: Joni Kyheröinen, "Bara hälften av klasslärarplatserna

fylldes”, Svenska Yle, 8 October 2014; Svenlin, “Klart lägre tröskel att bli lärare på svenska”; Åsa Thodén, “Grönt ljus för klasslärarutbildning i Helsingfors”, Hufvudstadsbladet, 5 March 2015.

⁷⁸ OECD, “Learning for tomorrow’s world: first results from PISA 2003”; OECD, “PISA 2006. Volume 2: data”, Report, OECD, 2007; Sataya Brink, Kari Nissinen, and Jouni Vettenranta, “Equity and excellence: evidence for policy formulation to reduce the difference in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students in Finland”, Report no. 47, Finnish Institute of Educational Research, University of Jyväskylä, 2013.

⁷⁹ Brink, Nissinen, and Vettenranta, “Equity and excellence: evidence for policy formulation to reduce the difference in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students in Finland”. Similarly, the authors show that the absolute share of certified teachers is about 10 percentage points lower in Swedish-speaking schools.

⁸⁰ Citado en: Peter Sjöholm, Johan Gullmets, and Eva Koskinen, “Enklare väg till katedern på svenska”, Svenska Yle, 3 December 2013.

⁸¹ Hay diferencias significativas en términos de cómo ambos grupos enfocan la cuestión de los estudios. En 2003-2005, el promedio de graduados en secundaria superior de la minoría sueca que optaba por estudios de economía, humanidades, ciencias sociales y derecho en la universidad, era del 58%. Entre los graduados fineses era, en cambio, del 38%. Véase: Erik Geber and Catharina Lojander-Visapää, “De svenska gymnasierna i Finland: en lägesanalys”, Report, National Board of Education, Helsinki, 2007.

⁸² Heidi Harju-Luukkainen and Kari Nissinen, “15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen”, Report, Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2011. See also: Brink, Nissinen, and Vettenranta, “Equity and excellence: evidence for policy formulation to reduce the difference in PISA performance between Swedish speaking and Finnish speaking students in Finland”; Viking Brunell and Pirjo Linnakylä, “Swedish speakers’ literacy in the Finnish society”, *Journal of Reading* 37, no. 5 (1994): 368–375; Jouni Välijärvi, Pirjo Linnakylä, Pekka Kupari, Pasi Reinikainen, and Inga Arffman, “De finländska framgångarna i PISA – några orsaker: PISA 2000”, Report, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2003; Jouni Välijärvi, Pekka Kupari, Pirjo Linnakylä, Pasi Reinikainen, Sari Sulkunen, Jukka Törnros, and Inga Arffman, “The Finnish success in PISA – and some reasons behind it: PISA 2003”, Report, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2007.

⁸³ Heidi Harju-Luukkainen, Kari Nissinen, Sofia Stolt, and Jouni Vettenranta, “PISA 2012: resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland”, Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2014.

⁸⁴ Jan Hellgren, “Modersmål och litteratur i årskurs 9: en utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010”, Report 2011:1, National Board of Education, Helsinki, 2011; Hirvonen, “Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011”; Kärnä, Hakonen, and Kuusela, “Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. Luokalla 2011”; Najat Oukraim-Soivio and Jorma Kuusela, “Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011”, Report 2012:3, National Board of Education, Helsinki, 2012; Juhani Rautopuro (ed.), “Hyödyllinen pakkolasku: matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012”, Report 2013:3, National Board of Education, Helsinki, 2013.

⁸⁵ Los alumnos de habla sueca tienen mejores rendimientos en inglés, alemán y francés que sus compatriotas fineses, aunque esto no resulte extraño, a poco que consideremos que la lengua sueca es mucho más próxima a estas lenguas, al menos en comparación con el finés. Véase: Marita Härmälä, Mari Huhtanen, Chris Silverström, Raiili Hildén, Juhani Rautopuro, and Mika Puukko, “Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013”, Report 2014:6, National Board of Education, Helsinki, 2014.

⁸⁶ Aparte de ésta y otras posibles razones que más adelante abordaremos, también se ha considerado que un nivel más alto de bilingüismo entre los suecohablantes podría ser la explicación. De todas maneras, excluyendo a los alumnos bilingües, en PISA apenas suman tres puntos globales, en ciencias y lectura, a la vez que se reduce un punto en matemáticas. Se trata de diferencias demasiado pequeñas para que tengan significatividad estadística. Otra hipótesis sería que hay una competitividad más baja en la secundaria superior suecohablante que en la de habla finesa, lo que supuestamente reduciría el esfuerzo entre los alumnos suecohablantes. Aunque sea difícil, tanto demostrar como refutar estos argumentos, en la secundaria superior, los alumnos de habla sueca y los de finesa presentan notas similares entre los que la iniciaron en 2009, lo cual sería una evidencia en contra. Además, los alumnos de habla sueca parece que empiezan a mejorar a un nivel más rápido que los fineses entre los 9 y los 15 años, en matemáticas. Si la menor competitividad para acceder a la secundaria superior fuera una explicación tradicional para sus resultados más bajos, lo lógico sería entonces esperar el efecto contrario. Véase: Harju-Luukkainen and Nissinen, “15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen”; Jari Metsämuuronen, “Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012”, Report 2013:4, National Board of Education, Helsinki, 2013; Michael Uljens, “Om studentexamensproven 2012 och inträdespoäng till finska och svenska gymnasier i Finland”, Unpublished manuscript, Åbo Akademi University, Vaasa.

⁸⁷ Simola and Rinne, “Education politics and contingency: beliefs, status, and trust behind the Finnish PISA miracle”.

⁸⁸ Los datos sobre el PIB per cápita se obtuvieron a través Maddison Project:

<http://www.gdc.net/maddison/maddison-project/data.htm>. Véase Jutta Bolt and Jan Luiten van Zanden, “The first update of the Maddison Project: re-estimating growth before 1820. Maddison Project Working Paper 4, 2013.

⁸⁹ Solsten and Meditz, Finland: a country study.

-
- ⁹⁰ Olli Kuitalahti, "Internal migration and specialising labour markets in Finland", *Finnish Yearbook of Population Research* 37 (2001): 103–125.
- ⁹¹ Simola and Rinne, "Education politics and contingency: beliefs, status, and trust behind the Finnish PISA miracle".
- ⁹² Información obtenida de Markus Samanni, Jan Teorell, Staffan Kumlin, Stefan Dahlberg, Bo Rothstein, Sören Holmberg, and Richard Svensson, "The QoG social policy dataset, version 4Apr12", The Quality of Government Institute, University of Gothenburg, 2012. Variables used: fr_ss and sc_bgi. See Robert J. Franzese, "Political participation, income distribution, and public transfers in developed democracies", Working Paper, Department of Political Science, University of Michigan, Ann Arbor, 2001; Linda Scruggs and James P. Allan, "The material consequences of welfare states: benefit generosity and absolute poverty in 16 OECD countries" *Comparative Political Studies* 39, no. 7 (2006): 880–904.
- ⁹³ Véase: Assar Lindbeck and Sten Nybeck, "Raising children to work hard: altruism, work norms, and social insurance", *Quarterly Journal of Economics* 121, no. 4 (2006): 1473–1503.
- ⁹⁴ Phil Cousineau, *The painted word: a treasure chest of remarkable words and their origins*. Berkley, CA: Cleis Press, 2012; Tuomas Tepora, "'Sisu': the Finnish for 'stiff upper lip'", Blog post, Queen Mary University of London, 30 October 2012.
- ⁹⁵ Tepora, "'Sisu': the Finnish for 'stiff upper lip?'"
- ⁹⁶ Nima Sanandaji, "The surprising ingredients of Swedish success – free markets and social cohesion", IEA Discussion Paper no. 41, Institute of Economic Affairs, London, 2012.
- ⁹⁷ Las cifras se han calculado con los datos aportados por el European Values Study longitudinal data file 1981–2008, Data file version 2.0.0, Gesis Data Archive, Cologne. Al no haber datos disponibles para Noruega en 2000, los promedios del país se han situado entre 1990-2008 2000 y, en la medida que entre estos años no hubo cambios, se han asignado al 2000.
- ⁹⁸ Lindbeck and Nybeck, "Raising children to work hard: altruism, work norms, and social insurance"; Sanandaji, "The surprising ingredients of Swedish success – free markets and social cohesion".
- ⁹⁹ *Ibid.*; Jean-Baptiste Michau, "Unemployment insurance and cultural transmission: theory and application to European unemployment", *Journal of the European Economic Assoc.* 11, no. 6 (2013): 1320–1347.
- ¹⁰⁰ Gerhard Meisenberg and Michael A. Woodley, "Are cognitive differences between countries diminishing? Evidence from TIMSS and PISA", *Intelligence* 41, no. 6 (2013): 808–816. De modo parecido, el autor de este monográfico analizó la relación entre el PIB per cápita y los cambios periodizados de las pruebas PISA en los periodos 2003-2012, 2000-2012, y 2006-2012 respectivamente. Las estimaciones indican una relación negativa entre el PIB per cápita inicial y el cambio periodizado en matemáticas (coefficient: -0.0002, robust s.e.: 0.00004), lectura (coefficient: -0.0001, robust s.e.: 0.00004), y ciencias (coefficient: -0.0001, robust s.e.: 0.00004), llegando prácticamente a los mismos resultados.
- ¹⁰¹ Statistics Finland, "Education in Finland: more education for more people", Website, 12 November 2007.
- ¹⁰² OECD, "Education at a glance: OECD indicators 2002", Report, OECD, Paris, 2002.
- ¹⁰³ *Ibid.*
- ¹⁰⁴ Meisenberg and Woodley, "Are cognitive differences between countries diminishing? Evidence from TIMSS and PISA".
- ¹⁰⁵ OECD, "OECD skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills", Report, OECD, 2013.
- ¹⁰⁶ Samanni, Teorell, Kumlin, Dahlberg, Rothstein, Holmberg, and Richard Svensson, "The QoG social policy dataset, version 4Apr12". Variable used: sc_bgi.
- ¹⁰⁷ Simola, "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", p. 210.
- ¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 209.
- ¹⁰⁹ Richard Lynn and Terence Martin, "National differences for thirtyseven nations in extraversion, neuroticism, psychoticism, and economic, demographic and other correlates", *Personality and Individual Differences* 19, no. 3 (1995): 403–406.
- ¹¹⁰ Tiia Tulviste, Luule Mizera, Boel de Geer, and Marja-Terttu Tryggvason, "A silent Finn, a silent Finno-Ugric, or a silent Nordic? A comparative study of Estonian, Finnish, and Swedish mother-adolescent interactions", *Applied Psycholinguistics* 24, no. 2 (2003): 249–265.
- ¹¹¹ Statistics Finland's database "Population according to origin and background country by area 1990–2013".
- ¹¹² OECD, "PISA 2012 results: excellence through diversity", Report, OECD, Paris, 2013.
- ¹¹³ Matti Rautiainen and Pekka Räihä, "Education for democracy: a paper promise? The democratic deficit in Finnish educational culture", *Journal of Social Science Education* 11, no. 2 (2012): 8–23.

-
- 114 Wolfram Schulz, John Ainley, Julian Fraillon, David Kerr, and Bruno Losito, "ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries", Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Hague, 2010.
- 115 Päivi Harinen and Juha Halme, "Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa", Report, UNICEF, Helsinki, 2012, p. 7.
- 116 Kirsti Klette, Ingrid Carlgren, Jens Rasmussen, and Hannu Simola (eds.), "Restructuring Nordic teachers: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish, and Norwegian teachers", Report no. 3, Institute of Educational Research, University of Oslo, 2002.
- 117 Pirjo Linnakylä and Viking Brunell, "Quality of life in the Finnish- and Swedish-speaking schools in Finland", pp. 203–222 in *Reading literacy in an international perspective: collected papers from the IEA reading literacy study*, edited by Marilyn Binkley, Keith Rust, and Trevor Williams. Washington, DC: US Department of Education, 1996.
- 118 Määttä and Paksuniemi, "At the roots of the pedagogy of Finnish teacher training: practicum as a core of teacher training in teacher college of Tornio in the 1920s".
- 119 Myllyntaus, "Education in the making of modern Finland", p. 160.
- 120 Atila Abdulkadiroğlu, Joshua D. Angrist, Peter D. Hull, and Parag A. Pathak, "Charters without lotteries: testing takeovers in New Orleans and Boston", NBER Working Paper no. 20792, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2014; Joshua D. Angrist, Parag A. Pathak, and Christopher R. Walters, "Explaining charter school effectiveness", *American Economic Journal: Applied Economics* 5, no. 4 (2013): 1–27; Vilsa E. Curto and Roland G. Fryer Jr. "Schools for the poor: evidence from SEED", *Journal of Labor Economics* 32, no. 1 (2014): 65–93; Roland G. Fryer Jr., "Injecting charter school best practices into traditional public schools: evidence from field experiments", *Quarterly Journal of Economics* 129, no. 3 (2014): 1355–1407.
- 121 Viking Brunell, "Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan –en fördjupad analys av PISA 2003", Rapport, Svenska kulturfonden, 2003; Harju-Luukkainen and Nissinen, "15-åriga elevernas resultatnivå i PISA 2009-undersökningen"; Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt, and Vettenranta, "PISA 2012: resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland".
- 122 Linnakylä and Brunell, "Quality of life in the Finnish- and Swedishspeaking schools in Finland".
- 123 *Ibid.*, p. 214.
- 124 Määttä and Paksuniemi, "At the roots of the pedagogy of Finnish teacher training: practicum as a core of teacher training in teacher college of Tornio in the 1920s", p. 126.
- 125 Alison King, "From sage on the stage to guide on the side", *College Teaching* 41, no. 1 (1993): 30–35.
- 126 Jean-Jacques Rousseau, *Emile, or on education*. London and Toronto: J.M. Dent & Sons Ltd, 1921.
- 127 Matti Leiwo, Jorma Kuusinen, Päivi Nykänen, Minna-Ritta Pöyhönen, "Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II: peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä", Report no. 3, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 1987. See Ingrid Carlgren, Kirsti Klette, Sigurjón Mýrdal, Karsten Schnack, and Hannu Simola, "Changes in Nordic teaching practices: from individualised teaching to the teaching of individuals", *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, no. 3 (2006): 301–326.
- 128 Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, and Simola, "Changes in Nordic teaching practices: from individualised teaching to the teaching of individuals", p. 314.
- 129 Nigel Norris, Rita Asplund, Barry MacDonald, John Schostak, and Barbara Zamorski, "An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland", Report, National Board of Education, Helsinki, 1996, p. 29 and p. 85.
- 130 Kalle Juuti, Jari Lavonen, Anna Uitto, Reijo Byman, Veijo Meisalo, "Science teaching methods preferred by grade 9 students in Finland", *International Journal of Science and Mathematics Education* 8, no. 4 (2010): 611–632, p. 619.
- 131 Lasse Savola, "Structures of Finnish and Icelandic Mathematics Lessons", pp. 519–538 in *The first sourcebook on Nordic research in mathematics education*, edited by Bharath Sriraman, Christer Bergsten, Simon Goodchild Guðbjörg Pálsdóttir, Bettina Dahl, and Lenni Haapasalo. Charlotte, NC: Information Age, 2010. The quote is from pp. 30–31 in the draft chapter.
- 132 Paul Andrews, "Finnish mathematics teaching from a reform perspective: a video-based case-study analysis", *Comparative Education Review* 57, no. 2 (2013): 189–211.
- 133 Ann-Sofi Røj-Lindberg, "Active learning of mathematics", pp. 159–168 in *Te rito o teh matauranga: experiential learning for the third millennium*, vol. 2, edited by Nina Benton and Richard Benton. Auckland: James Henare Maori Research Centre for the International Consortium for Experiential Learning, 2001.
- 134 John Hattie, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009; John Hattie and Gregory Yates, *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge, 2014.

- 135 Jan Bietenback, "Teacher practices and cognitive skills", *Labour Economics* 30 (2014): 143–153; Victor Lavy, "What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence", NBER Working Paper no. 16885, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2011; Stephen Machin and Sandra McNally, "The literacy hour", *Journal of Public Economics* 92, no. 5–6 (2008): 1441–1462; Guido Schwerdt and Amelie C. Wuppermann, "Is traditional teaching all that bad? A within-student between-subject approach", *Economics of Education Review* 30, no. 2 (2011): 365–379.
- 136 Catherine Haeck, Pierre Lefebvre, Phillip Merrigan, "The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: a natural experiment from Canada", *Economics of Education Review* 41 (2014): 137–160.
- 137 Kjell Granström, "Arbetsformer och dynamik i klassrummet", pp. 223–245 in *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, edited by Staffan Selander. Myndigheten för skolutveckling: Stockholm, 2004.
- 138 Skolverket, "Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport", Report, National Board of Education, Stockholm, 2004.
- 139 Anders Björklund, Peter Fredriksson, Jan-Eric Gustafsson, and Björn Öckert, "Den svenska utbildningspolitiska arbetsmarknadseffeter: vad säger forskningen?", Report 2010:13, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy, Uppsala, 2010; Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, and Simola, "Changes in Nordic teaching practices: from individualised teaching to the teaching of individuals".
- 140 Ibid.; Savola, "Structures of Finnish and Icelandic Mathematics Lessons".
- 141 Datos aportados por Jouni Välijärvi a través de intercambio espitolar electrónico.
- 142 National Center for Education Statistics (<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/idepisa/>).
- 143 Giorgio Brunello and Lorenzo Rocco, "The effect of immigration on the school performance of natives: cross country evidence using PISA test scores", *Economics of Education Review*, 32 (2013): 234–246. The effect is calculated by using the estimates from the web appendix, which include both first- and second-generation immigrants. The marginal effect is 0.202 and the average score among natives in 2006 was 555. This gives us: $((0.202 * 1.5) / 100) * 555 = 1.68$.
- 144 Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen, and Risto Hotulainen, "Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001".
- 145 Datos extraídos de PISA Database 2000: <http://pisa2000.acer.edu.au/> and 2009 <https://pisa2009.acer.edu.au/>.
- 146 Brunell, "Klimat och resultat i den finlandssvenska grundskolan – en fördjupad analys av PISA 2003"; Harju-Luukkainen and Nissinen, "15- åriga elever resultatnivå i PISA 2009-undersökningen".
- 147 Maria Gestrin-Hagner, "Finlandssvenska elever struntar i läxorna", *Hufvudstadsbladet*, 25 March 2011; Kärnä, Hakonen, and Kuusela "Svenskt sammandrag av rapporten 'Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. Luokalla 2011'".
- 148 Viking Brunell and Pirjo Linnakylä, "Swedish speakers' literacy in the Finnish society", *Journal of Reading* 37, no. 5 (1994): 368–375; Warwick B. Elley, "How in the world do students read? IEA study of Reading literacy", Report, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Hague, 1992.
- 149 Harju-Luukkainen and Nissinen, "15-åriga elever resultatnivå i PISA 2009- undersökningen"; Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt, and Vettenranta, "PISA 2012: resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland"; OECD, "Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003". En PISA 2000, los alumnos finlandeses de habla sueca obtuvieron 35 puntos menos en lectura que sus homólogos de habla finesa (y 3 puntos menos que Suecia), pero estas comparaciones son poco creíbles por la escasa muestra de alumnos de la minoría sueca en Finlandia que participaron (véase: Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, and Arffman, "De finländska framgångarna i PISA – några orsaker: PISA 2000"). In PISA 2003, en cambio, la minoría sueca de Finlandia estuvo sobrerrepresentada, co el objeto de mejorar la fiabilidad de las comparativas.
- 150 Estas cifras se han obtenido con la información aportada por: European Values Study longitudinal data file 1981–2008, Data file version 2.0.0, Gesis Data Archive, Cologne. Las cifras son básicamente las calculando la media entre los padres que entre la totalidad de la población.
- 151 Recientemente, una periodista sueca ha observado que las aulas finlandesas son considerablemente menos jerárquicas y tradicionales de lo que se acostumbra a pensar en Suecia. Véase: Maria Sundén Jelmini, "Få läxor, korta dagar – och ändå i världstopp", *Svenska Dagbladet*, 12 de marzo de 2015.
- 152 Katariina Kämppi, Raili Välimaa, Kristiina Ojala, Jorma Tynjälä, Ilona Haapasalo, Jari Vilberg, and Lasse Kannas, "Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)", Report 2012:8, National Board of Education, Helsinki, 2012.
- 153 Pasi Sahlberg, "Key drivers of educational performance in Finland", Keynote speech, International Symposium of the Council of Chiefs of State School Officers, Washington, DC, 27 April, 2010.
- 154 Sahlberg, *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?*, p. 198.

-
- 155 Así las cosas, el nuevo currículo nacional se sirve un registro lingüístico que delata palmariamente sus dependencias constructivistas. Por ejemplo, en el documento se puede leer: “Los fundamentos del currículo se han desarrollado desde una perspectiva del aprendizaje en que el alumno tenga una participación activa. El alumno ha de saber cómo establecer sus objetivos y resolver problemas, tanto independientemente como trabajando en equipo. El profesor deberá elegir sus métodos de trabajo consultándolos previamente con los alumnos, e introducirlos en los nuevos métodos, para que sean más independientes y con los objetivos orientados hacia la adopción de sus propias maneras de trabajar” (Finnish National Board of Education, “Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014”, Policy document, Helsinki, 2014, p. 14 and p. 30). Una especificación tan explícita, especialmente en lo concerniente al alumno, no aparecía en el currículo nacional de 2004 (Finnish National Board of Education, “Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, Policy document, Helsinki, 2004).
- 156 Graham Vulliamy and Maija-Liisa Nikki, “The comparative context for educational reform in England and Finland”, Paper presented at the British Educational Research Association’s symposium on “A comparative analysis of curriculum change in English and Finnish primary schools: the York-Finnish project”, York, 1997, p. 3.
- 157 Sahlberg, Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?
- 158 Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, and Simola, “Changes in Nordic teaching practices: from individualised teaching to the teaching of individuals”; Pasi Sahlberg and John Berry, Small group learning in mathematics: teachers’ and pupils’ ideas about groupwork in school. Turku: Finnish Educational Research Association, 2003.
- 159 Sahlberg, Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?, p. 168.
- 160 Sahlberg and Berry, Small group learning in mathematics: teachers’ and pupils’ ideas about groupwork in school, p. 26.
- 161 Sahlberg, Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?
- 162 Esto es especialmente relevante, porque el tipo de desarrollo profesional que se ofrece al alcance de los profesores en el actual modelo descentralizado, difiere en mucho según de qué escuela o ayuntamiento se trate. Sahlberg, Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?
- 163 Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Vilberg, and Kannas, “Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)”. Lo mismo indican los datos de PISA. Por ejemplo, entre 2000 y 2012, el porcentaje de alumnos de 15 años que manifiestan que los alumnos se llevan bien con la mayoría de profesores aumentó de un 64% hasta un 79%. Otros aspectos mejoraron también durante este mismo periodo. Sin embargo, algunos sutiles cambios en la formulación de las preguntas hacen menos creíbles estas comparaciones. Véase: PISA Database 2000 (<http://pisa2000.acer.edu.au/>) and 2009 (<https://pisa2009.acer.edu.au/>).
- 164 Antero Malin and Pirjo Linnakylä, “Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life”, *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, no. 2 (2001): 145–166.
- 165 Harinen and Halme, “Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa”, p. 7.
- 166 Finnish National Board of Education, “Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014”.
- 167 Daisy Christodoulou, *Seven myths about education*, London: Routledge, 2014; Robert Peal, *Progressively worse: the burden of bad ideas in British schools*. London: Civitas, 2014.
- 168 Hannah Arendt, “The crisis in education”, pp. 173–196 in *Between past and future* by Hannah Arendt. New York: Viking Press, 1961. The essay was first published in 1954.
- 169 Sigmund Freud, *Civilization and its discontents*. New York: Jonathan Cape and Harrison Smith, 1930.
- 170 Yann Algan, Pierre Cahuc, and Andrei Shleifer, “Teaching practices and social capital”, *American Economic Journal: Applied Economics* 5, no. 3 (2013): 189–210.
- 171 Bietenback, “Teacher practices and cognitive skills”.