

Estudio comparativo
de la educación:

Finlandia y Comunidad de Madrid.

Análisis y Recomendaciones

María José García Ruiz



Σ M
La Suma de Todos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid
www.madrid.org



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Mejora
de la Calidad de la Enseñanza

María José García Ruiz es profesora titular de Educación Comparada en la Facultad de Educación. UNED

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

María José
García Ruiz

Estudio comparativo de la educación:

Finlandia y Comunidad de Madrid.
Análisis y Recomendaciones



La Suma de Todos



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

La publicación de resultados del informe PISA 2006 puso de manifiesto los excelentes resultados obtenidos por los alumnos de Finlandia. Los situó en la primera posición de las competencias científicas y en la segunda posición de las competencias lectoras y habilidades matemáticas entre los alumnos de los 57 países evaluados en ese informe, con una mejora de 15 puntos respecto de los resultados de ese mismo país en el año 2003.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, consciente de que cualquier mejora necesita un análisis y un diagnóstico previo, ha encargado el estudio que a continuación se presenta. Su objetivo es ofrecer un conjunto de indicadores y de datos objetivos que faciliten el análisis y la comparación de los sistemas educativos de Finlandia y la Comunidad de Madrid.

En este estudio, su autora, María José García Ruiz, profesora del departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, ha realizado un profundo estudio de la realidad de ambos contextos, y, gracias a un trabajo riguroso y metódico, pone a la disposición del lector una serie de indicadores de la Educación de ambos Sistemas Educativos, Finlandia y la Comunidad de Madrid, agrupados en indicadores de Contexto, indicadores de Procesos e indicadores de Recursos. Del análisis comparado de esos datos, nos presenta sus conclusiones y recomendaciones.

En esta línea de trabajo —analizar para mejorar— la Comunidad de Madrid participa en el próximo informe PISA 2009 con una muestra ampliada, con el fin de obtener datos específicos de las competencias científicas, lectoras y habilidades matemáticas de sus alumnos.

Este documento, sin duda de gran utilidad para estudiosos y expertos en temas educativos, pretende mostrar los elementos que permitan una adecuada comparación con el fin de arrojar algo de luz sobre las causas que pueden justificar que un país obtenga unos resultados determinados en esas pruebas internacionales. Esa comparación es la que debe conducir a detectar las fortalezas y las debilidades de los sistemas educativos. Esto permitirá definir y establecer las medidas necesarias para mejorar los resultados y perseguir el objetivo principal de todo sistema educativo moderno: preparar a sus alumnos para formar parte activa en la sociedad globalizada del siglo XXI.

Xavier Gisbert da Cruz

Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

Índice

1.	PRÓLOGO	13
2.	AGRADECIMIENTOS	17
3.	INTRODUCCIÓN	21
4.	OBJETO DEL ESTUDIO	27
5.	BREVES CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y ESTABLECIMIENTO DE HIPÓTESIS	31
6.	CONSIDERACIONES CONTEXTUALES DE LOS DOS ÁMBITOS GEOGRÁFICOS	35
	6.1. Consideraciones contextuales relativas a Finlandia	39
	6.2. Consideraciones contextuales relativas a la Comunidad Autónoma de Madrid (CM)	46
7.	ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS	51
	7.1. Educación infantil y preescolar	55
	7.2. La educación comprensiva finlandesa	55
	7.3. Educación secundaria superior académica y profesional	59
	7.4. Educación superior	61
8.	ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	63
9.	INDICADORES DE LA EDUCACIÓN. COMPARACIÓN	67
	9.1. Indicadores de CONTEXTO	69
	Contexto general	69
	Proporción de población en edad escolarizable	69
	Porcentaje de gasto en educación respecto del presupuesto total	69
	Capital humano	70
	Nivel de estudios de la población adulta	70
	Expectativas sociales ante la educación	71
	Expectativas de diversos niveles de estudios y por género	71
	9.2. Indicadores de RECURSOS	74
	Recursos financieros y económicos	74
	Porcentaje de gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total	74

Porcentaje de gasto en enseñanza universitaria respecto del presupuesto total	74
Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	75
• <i>Ordenadores en centros educativos</i>	75
• <i>Acceso a Internet en centros educativos</i>	76
Recursos humanos	76
Tamaño medio de la clase en las instituciones educativas por niveles educativos y ratio alumnos/profesor	76
Tamaño medio de la clase en las instituciones educativas por niveles educativos	77
Ratio alumnos/profesor	78
9.3. Indicadores de ESCOLARIZACIÓN	79
Proporción de población en edad escolarizable	79
Número de alumnos por nivel educativo	80
Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios	82
Educación infantil	82
Educación secundaria posobligatoria	84
Acceso a la educación superior	85
Prueba de acceso a la universidad	85
Alumnado de nuevo ingreso en la universidad	86
Alumnado extranjero	87
Atención a la diversidad. Alumnado con NN.EE.	88
Abandono escolar prematuro	90
Participación en el aprendizaje permanente	91
Educación privada	92
9.4. Indicadores de PROCESOS	93
Organización y funcionamiento de los centros	93
Tareas directivas	93
• <i>Perfil del director de centros educativos</i>	93
Calendario escolar	94
Número de horas de enseñanza	95
• <i>Tiempo obligatorio de instrucción en las instituciones públicas</i>	95
• <i>Porcentaje del tiempo de instrucción por asignatura respecto del tiempo obligatorio de instrucción para alumnos de 9 a 11 años de edad</i>	97
• <i>Porcentaje del tiempo de instrucción por asignatura respecto del tiempo obligatorio de instrucción para alumnos de 12 a 14 años de edad</i>	99
Agrupamiento de alumnos	101
Participación de los padres en el centro	102

Práctica educativa	104
Trabajo en equipo de los profesores	104
Estilo docente del profesor	105
Formación inicial del profesorado	106
Formación permanente del profesorado	109
Salarios docentes	109
Clima escolar	110
Actitudes hacia la escuela	110
9.5. Indicadores de RESULTADOS	111
Resultados educativos de los alumnos	111
Resultados en Educación Secundaria Obligatoria	111
• <i>Resultados en Ciencias</i>	111
• <i>Resultados en Lectura</i>	111
• <i>Resultados en Matemáticas</i>	112
Promoción y certificación	113
Tasa de graduación en ESO	113
Número de estudiantes en FP	113
Índices de graduados en el nivel de enseñanza secundaria superior	114
Número de estudiantes (nuevos y antiguos) en la universidad	115
Resultados a largo plazo	116
Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo	116
• <i>Tasa de actividad según nivel educativo</i>	116
• <i>Tasa de desempleo según nivel educativo</i>	116
• <i>Tasa de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la educación secundaria obligatoria y no sigue ningún estudio o formación</i>	117
• <i>Porcentaje de personas entre 16 y 22 años que ni estudian ni trabajan</i>	118
10. CONCLUSIONES	119
11. CONTRASTE DE HIPÓTESIS	141
12. RECOMENDACIONES	147
13. COMENTARIO FINAL Y RETOS EDUCATIVOS INMEDIATOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID	157
14. PALABRAS FINALES DE LA AUTORA SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO	163
15. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	171

1. Prólogo

Vivimos en un mundo globalizado en el que las políticas educativas internacionales y los estudios comparados como el que se presenta tienen un protagonismo propio y oportuno. En el entorno del Estado español, la Comunidad de Madrid constituye una región pionera en muchos ámbitos sociales y económicos, y también en el de la educación. Resulta especialmente idónea, pues, la comparación educativa de una de las regiones más representativas de España con Finlandia, país que ha obtenido una de las puntuaciones más elevadas en los diversos parámetros de competencias evaluados en el Informe PISA 2006.

El Estudio comparativo de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid: análisis y recomendaciones ha pretendido contrastar una serie de indicadores educativos clave en estos dos entornos geográficos. No obstante, lejos de realizar una aséptica comparación de datos estadísticos, este estudio ha presentado las peculiaridades socioculturales más características de ambas realidades estudiadas, con el objeto de que el lector pueda él mismo operar las matizaciones e interpretaciones idóneas de datos que, de otra forma, aparecerían descontextualizados y podrían ser objeto de una errónea lectura.

De la pausada reflexión realizada tras el contraste de los diversos indicadores educativos se han extraído una serie de conclusiones y de recomendaciones para la educación en la Comunidad de Madrid y para la política educativa propia de la región. Debemos destacar, de modo especial, tres reflexiones derivadas del estudio:

- 1.** La tradición educativa posee elementos de validez probada y permanente (i.e., el principio de autoridad docente) que no deben ser modificados por paradigmas educativos de nuevo cuño, ni por modas pedagógicas transitorias. Así lo ha demostrado el éxito educativo de Finlandia.
- 2.** La escuela comprensiva, como concepto y como práctica, constituye una realidad susceptible de albergar una gran diversidad de estructuras, de metodologías y de

didácticas diversas. La escuela comprensiva finlandesa, en concreto, constituye una escuela liderada por docentes conservadores que practican métodos docentes tradicionales. La escuela comprensiva madrileña debe repensar la entidad de sus diversos componentes en aras de lograr un equilibrio entre la plena integración social y la excelencia académica de sus alumnos.

3. Ante tan gran diversidad de aspectos y desafíos (educación infantil, atención a la diversidad, etc.), la educación madrileña y sus responsables políticos tienen entre sus manos muchas claves de éxito. Pero corresponde también a otros colectivos de padres y agentes sociales adoptar las medidas oportunas para atender a unos niños que precisan la atención y la disciplina de sus progenitores cuando llegan a un hogar muchas veces vacío. La educación es tarea de todos, y sus efectos revierten en el bienestar social y económico de todo el país.

José Luis García Garrido

2. Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a José Luis García Garrido, catedrático de Educación Comparada de la UNED, y a Xavier Gisbert da Cruz, responsable de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por su orientación y supervisión del presente informe.

De igual modo, debo manifestar mi agradecimiento a Hugo Castejón Fernández-Trujillo y a Rosario Marcos Domínguez, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por los datos estadísticos que me han facilitado relativos a la educación en la Comunidad de Madrid.

3. Introducción

Iniciada en el año 1979, la era Thatcher marcó un hito en la naturaleza y los contenidos de las políticas educativas que adoptaron, en el ámbito occidental, nuevos paradigmas vinculados con la responsividad¹ y la rendición de cuentas en educación, es decir, paradigmas propios de la economía neoliberal. Las nuevas teorías y prácticas en educación se plantearon como respuesta a la fuerte recesión económica de esos años, y apuntaron a extraer los máximos beneficios económicos y sociales de la inversión en educación. Una de las consecuencias del contenido que proponen estos paradigmas radicó en el ensalzamiento del carácter profesional del currículo en todos los niveles de la enseñanza. Esta nueva orientación profesionalizante de las enseñanzas la estamos atestiguando en la actualidad con el carácter que están adoptando los estudios de Grado en las diversas universidades europeas en su adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. El ejemplo más emblemático de esta tendencia lo encontramos en la creación de la *University for Industry* británica en el año 1998, institución especialmente concebida para conducir su desarrollo en estrecha relación con el mundo empresarial.

El influjo neoliberal en educación ha coincidido temporalmente con el auge expansivo de la globalización y con el rol creciente de las instancias supranacionales en educación, de suerte que estas prácticas anglosajonas han experimentado una rápida difusión y han sido adoptadas por los organismos internacionales y por instancias como la Unión Europea. Así, en pocos años se han multiplicado los estudios de evaluación internacional de la educación que buscan comparar el rendimiento escolar en diversos ámbitos curriculares (i.e., comprensión lectora, habilidades matemáticas y competencia científica) y obtener información sobre buenas prácticas que desarrollan los sistemas educativos excelentes que puedan ser difundidas en todo el ámbito internacional. Así, destacan los recientes estudios internacionales de PISA, TIMSS-R, CIVIC, IALS, etc.

¹ El término de “responsividad” es un anglicismo derivado del vocablo inglés *responsiveness* empleado por politólogos españoles para significar “la búsqueda constante de una mejor adecuación de los procesos y de los productos educativos a las necesidades del contexto” (Pedro, F., y Puig, I., 1998: 140).

Constituyen objetivos loables y deseables la difusión y el intercambio de buenas prácticas en educación. Y, en este sentido, son encomiables los esfuerzos que las diversas instancias internacionales despliegan para intentar detectar los rasgos de los sistemas educativos que han sido mejor resueltos por los diversos países. Es de obligada mención, no obstante, una advertencia a la hora de interpretar con precaución y buen juicio los datos que aportan estos estudios internacionales. El principal cuidado que hay que guardar en el manejo de los resultados de estudios internacionales como el PISA es el respeto escrupuloso al contexto nacional donde se han producido esos datos y que ha contribuido y determinado la generación de los mismos. Hay ciertos estudios, como el Informe McKinsey (2007), que, en su celo por extender las buenas prácticas de sistemas educativos excelentes, llegan a afirmar que “el mundo es indiferente a la tradición” y que “el éxito llegará a aquellos países flexibles a la adaptación y abiertos al cambio”. Precisamente, el éxito tan flagrante que ha mostrado Finlandia en repetidas ocasiones atestigua la deuda de dichos resultados a un contexto cultural marcado por el orden, respeto, disciplina y conservadurismo pedagógico. Si se quieren trasplantar ciertas prácticas pedagógicas exitosas, también deberán modificarse ciertos hábitos culturales contextuales en el país que busca implantar reformas de éxito probado en otros entornos. La desconsideración que, a veces, se realiza de los factores contextuales ha llevado a autores como Goldstein (2004) a poner firmemente en duda la validez de los estudios internacionales de evaluación de la educación y a reivindicar, en su lugar, “la concentración de los recursos en la obtención de la comprensión necesaria de las dinámicas de cada sistema”.

No debe apuntarse al cambio por el mero cambio, o en nombre de la supuesta “modernización” del sistema educativo. Las tradiciones deben mantenerse allí donde operan buenos resultados. Finlandia, como nos recuerdan diversos académicos de dicho país, “no ha seguido de forma ciega el movimiento anglosajón de responsividad en educación que busca convertir a las escuelas y a los docentes en agentes de rendición de cuentas de resultados de aprendizaje” (Rasanen, R., 2006: 4). Por ello, una de las conclusiones del presente estudio apunta a que las reformas educativas impuestas de forma prescriptiva y general, sin atender a matizaciones relativas a países concretos, por instancias supranacionales como la Unión Europea, pueden resultar nocivas para países con pedagogías y prácticas educativas estables y de excelencia probada, como es el caso de Finlandia.

Las precauciones de Goldstein sobre el estudio profundo de las dinámicas de cada sistema, deben tenerse muy presentes en la interpretación de los resultados, de carácter fundamentalmente estadístico, que aportan los estudios internacionales de evaluación de la educación como el PISA. Actualmente, es frecuente escuchar en círculos diversos la opinión de que el éxito de Finlandia en estos estudios constituye

la victoria del modelo de la escuela comprensiva. Este comentario, sin otras matizaciones complementarias, resulta equívoco e incluso erróneo, en tanto que el modelo de la escuela comprensiva suele ir asociado a prácticas pedagógicas de carácter progresista como la enseñanza centrada en los alumnos. Nada más lejos de las prácticas pedagógicas operantes en el sistema educativo finlandés, donde los docentes practican la enseñanza desde un modelo jerárquico y autoritario, y donde los alumnos poseen un fuerte *ethos* de obediencia a la autoridad. Toda interpretación de los resultados estadísticos precisa, pues, de un prolijo y profundo conocimiento de la realidad educativa de cada sistema educativo.

Estas consideraciones son las que, fundamentalmente, deben tenerse presentes en la interpretación de los datos que presenta este estudio.

4. Objeto del estudio

El contexto de globalización en el que están insertas nuestras sociedades occidentales ha contribuido al establecimiento de una cierta homogeneización de los retos económicos, sociales y, por supuesto, educativos de nuestros países. En este sentido, la comparación de la educación en los diversos entornos geográficos, en este caso de Finlandia y la Comunidad de Madrid (CM), se revela muy oportuna. Finlandia es uno de los países que ha obtenido una de las mejores puntuaciones en el Informe PISA realizado en el año 2006. En concreto, Finlandia ha obtenido la posición número uno de los países de la OCDE en la evaluación de las competencias científicas. De igual modo, este país ha obtenido la posición número dos de todos los países de la OCDE en el parámetro de las competencias lectoras, por detrás de Corea. Por último, Finlandia se ha situado como segundo país de la OCDE en lo que respecta a la evaluación de las habilidades matemáticas.

La Comunidad de Madrid, por su parte, constituye una de las regiones de España más desarrolladas desde un punto de vista económico y social, y también es una de las comunidades autónomas españolas con mayor inquietud educativa. Muestra de la gran actividad educativa de la Comunidad de Madrid es la ingente cantidad de programas y proyectos que desarrolla esta dinámica región española, y que revelan una política educativa madrileña innovadora caracterizada por la promoción de la equidad y la excelencia educativas, la potenciación de las destrezas básicas y las lenguas extranjeras, el establecimiento de relaciones educativas docentes-padres de calidad en las escuelas y, entre otros muchos ámbitos, el establecimiento de espacios de diálogo y debate para la construcción consensuada de la mejora de la educación en la región. Por sólo citar a algunos de estos proyectos, podemos destacar el V Encuentro sobre Educación celebrado en El Escorial sobre la temática de las *Políticas educativas para la cohesión social* (2008), el programa de enriquecimiento educativo para el alumnado de altas capacidades (diseñado para el curso 2008/2009), los diversos programas de atención a la diversidad (que incluyen las Aulas Hospitalarias, el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, los Centros Educativos Terapéuticos, el Servicio de Traductores e Intérpretes, la Educación Compensatoria en Centros Educativos, etc.),

las Jornadas Familia Escuela (Aula 2008) concebidas para promover el diálogo y la cooperación entre estos dos agentes educativos, el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables (relativo a la Lengua Castellana y las Matemáticas), el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, el establecimiento de las Tertulias Educativas y un largo etcétera. Muestra de este desvelo de los responsables políticos de la Comunidad de Madrid por la educación, es también, por supuesto, la iniciativa que ha tenido la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid de encargar este estudio comparativo de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid.

El estudio que se presenta constituye un modesto análisis de indicadores de la educación del sistema educativo finlandés y de la educación en la Comunidad de Madrid. Los indicadores que se han contrastado pertenecen al ámbito del contexto, de los recursos, de la escolarización, de los procesos educativos, y de los resultados. Se han empleado los datos proporcionados por recientes estudios realizados por la OCDE (2006a, 2006b, 2007), el Instituto de Evaluación español (2006a), la Comunidad de Madrid (2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007), y por análisis operados por informes diversos del entorno finlandés y madrileño, que se reseñan oportunamente en la bibliografía final (*vid.* Rasanen, R., 2006; Aho, E., *et al.*, 2006; Haarhr, J. H., *et al.*, 2005; Jäppinen, A., 2005; Simola, H., 2005; Välijärvi, J., *et al.*, 2002). El presente estudio pretende valorar, a grandes rasgos, en qué aspectos converge y en cuáles diverge, la realidad educativa de Finlandia y de la Comunidad de Madrid, entornos geográficos de similar número de habitantes y perfectamente comparables. La intención final de esta comparación de indicadores apunta, como señala acertadamente la académica finlandesa Rauni Rasanen, "al contraste de diferentes alternativas, a la elección de las soluciones que pueden convenirnos, a la realización de cuidadosos análisis, al aprendizaje mutuo, a la inspiración y a la estimulación" (Rasanen, R., 2006: 1) de los responsables de las políticas educativas de ambas realidades geográficas. En el caso de la Comunidad de Madrid, este entorno geográfico está limitado en su ámbito de decisión y de acción, a las competencias que le deja el ámbito estatal español en el que está inserta, y que está convenientemente especificado en la normativa competencial. Por ello, algunas de las conclusiones y recomendaciones que se contienen en el presente trabajo están específicamente dirigidas al entorno ministerial español, en la convicción de que un mayor protagonismo y dirección por parte del mismo revertirá en una mayor unidad e igualdad educativa y social españolas.

5. Breves consideraciones metodológicas y establecimiento de hipótesis

En la elaboración de este trabajo se ha tenido especial cuidado en abordar de forma adecuada cuatro de los problemas metodológicos más acuciantes con los que se enfrenta el comparatista (Broadfoot y Osborn, 1991: 71-73, citado por Ferrer, F., 2002: 141):

1. La equivalencia conceptual.
2. La homogeneidad de los datos.
3. La equivalencia lingüística.
4. Los problemas de muestreo.

En lo que respecta al quinto problema que se plantea en los estudios comparativos, es decir, al rol que se debe otorgar a los factores endógenos y exógenos del sistema educativo, decir que hay autores, como Archer, que defienden una cierta independencia de los sistemas educativos respecto de las estructuras económicas y políticas en las que se insertan (*ibidem*: 143). Frente a estas posturas, la de la autora de este trabajo otorga una importancia de primer orden a los factores exógenos y contextuales como factores explicativos del funcionamiento y desarrollo del sistema educativo.

En lo que atañe al debate entre las metodologías cuantitativas y cualitativas, mi posición es que ambas estrategias metodológicas son complementarias. No obstante, comparto la visión de Watson de que "las estadísticas básicas ignoran la dimensión humana y cultural de las sociedades, que para muchos especialistas esconden lo nuclear de la educación comparada. Tampoco las estadísticas revelan la filosofía política o educativa que fundamenta un sistema educativo" (Watson, 1991: 127, citado por Ferrer, F., 2002: 149). Por ello, de forma necesaria, hay que confrontar las estadísticas con las políticas llevadas a cabo por los países y por los organismos internacionales y con los discursos de sus dirigentes. Esta confrontación debe hacerse tanto para rectificar y mejorar las estadísticas que se proporcionan como para corregir el mal uso que se hace de las mismas desde las políticas educativas de los países y los discursos de sus dirigentes.

En el presente estudio, estas cuatro han sido las hipótesis preliminares de nuestro análisis:

- Contrariamente a lo que puede dar a entender una lectura superficial del Informe PISA y de otros estudios de evaluación internacional de la educación, Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende.
- La homogeneidad cultural y escolar en Finlandia constituyen factores de primer orden en la explicación del éxito repetidamente alcanzado por este país en los estudios internacionales de evaluación de la educación. La panorámica cultural y escolar de la Comunidad de Madrid es extraordinariamente más diversa y compleja.
- La elevada puntuación de los alumnos finlandeses en competencias curriculares específicas determina el éxito de la escuela comprensiva del modo como ha sido organizada por Finlandia.
- La posición de Finlandia entre los diez primeros países con mejores puntuaciones en el Informe PISA no determina el éxito de los métodos progresistas en educación que, tradicionalmente y de forma teórica, se han presentado vinculados al modelo de la escuela comprensiva.

6. Consideraciones contextuales de los dos ámbitos geográficos

Uno de los rasgos básicos de la ciencia, además de su carácter sistemático y empírico, es su naturaleza comparativa. Ciertamente, como afirma Farrel, “los datos comparados no sólo enriquecen la explicación de los hallazgos en un país determinado [sino que] sin ellos no puede ofrecerse una explicación adecuada” (Farrel, 2000: 203). “Los datos comparados, en suma, son esenciales para fundamentar la credibilidad de nuestras teorías” (*ibidem*: 202). Pese a la ya larga tradición y vigencia de los estudios comparados en educación, dista de haber consenso entre los académicos acerca de la comparabilidad de los datos obtenidos en sistemas educativos diferentes. Comparatistas de reconocida veteranía como el británico Michael Sadler inauguró el llamado “historicismo extremo” (*ibidem*: 198) en el año 1900 con su mundialmente famosa conferencia titulada “¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de los sistemas extranjeros de educación?” (García Garrido, 1996: 52). Para Sadler, cada sistema cultural sólo podía ser estudiado como una entidad única.

Muchos estudiosos de la Educación Comparada hasta nuestros días han suscrito la tesis de Sadler, defendiendo que no es deseable ni posible abordar sistemáticamente un problema a partir de datos obtenidos en sistemas educativos diferentes. Esta tesis ha sido respaldada por autores como Farrel, el cual sostiene que “sólo se pueden establecer comparaciones significativas entre países que sean muy similares, [y que] [...] las comparaciones dentro de un mismo país son [...] más fructíferas que las que se establecen entre diversos países” (Farrel, 2000: 204).

Como afirmó Bereday a finales de la década de los setenta: “Las dudas metodológicas sobre la comparabilidad de conjuntos estructurados de datos empíricos continúan asaltando a los investigadores y motivando a los críticos” (Bereday, 1977: 195).

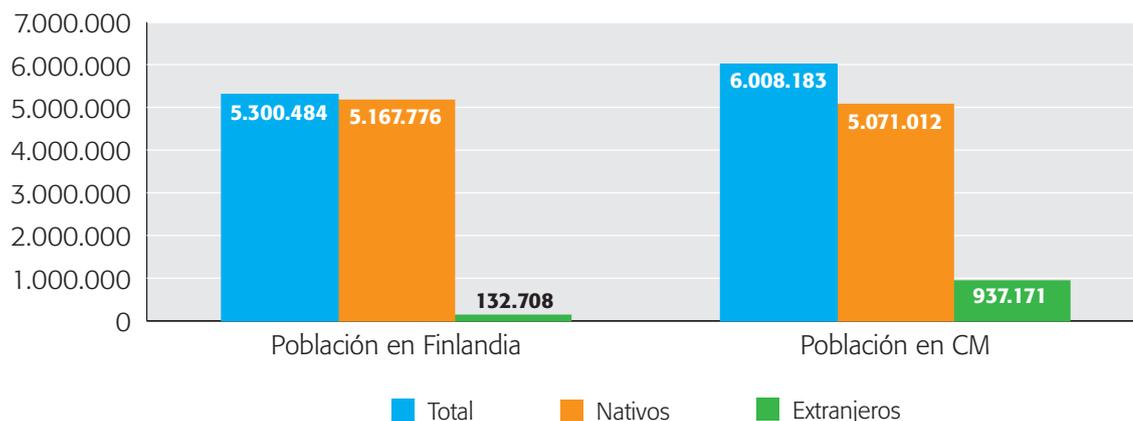
A principios del siglo *xxi*, la multiplicación de los estudios comparativos por imperativos de la globalización, no sólo parece haber relegado estos escrúpulos teóricos y metodológicos a un segundo plano, sino que parece haber sancionado la bondad y la necesidad de la conducción de los mismos. Pero, en realidad, el problema sigue plan-

teado. Aun siendo conscientes de la necesidad de interpretar los datos en el contexto más amplio en el que se producen y del que forman parte, apreciamos bastante sensatez en la consideración de Farrel de que “no hay sino un paso desde la exigencia de la máxima semejanza a un historicismo que negaría la posibilidad misma de una ciencia general de la educación” (*ibidem*: 205). Para autores como Farrel, el problema de la comparabilidad de los datos es un “pseudo-problema” (*ibidem*: 210) que no representa un obstáculo serio en la elaboración de investigaciones comparativas. Farrel analiza las fuentes de confusión que rodean al problema de la comparabilidad y establece unos puntos teórico-metodológicos claros a este respecto que no sólo disipan muchos recelos metodológicos de corte historicista, sino que estimulan de lleno la investigación comparativa. Entre las pautas que establece Farrel destacaremos tres fundamentales (*vid.* Farrel, 2000: 205-210):

1. La comparabilidad de los datos es una característica establecida por las hipótesis de la investigación, no es un atributo intrínseco a los mismos datos.
2. “Comparabilidad” no equivale a “semejanza”, y “comparación” no equivale a “iguación”. De nuevo, son las hipótesis las que establecen y determinan el rasgo y la naturaleza específica de la comparabilidad en la investigación. En ocasiones, la pretendida “no comparabilidad” se debe:
 - a. bien a un problema de la equivalencia de los datos (a una dificultad vinculada con la adecuación de las mediciones),
 - b. bien a la presencia de demasiadas variables incontroladas (este problema se plantea por disponer de pocos datos).
3. La investigación comparativa debe distinguir claramente entre “conceptos” (constructor intrínsecamente no observable) y “fenómenos observables”. Los conceptos son el verdadero dominio de la teoría y los elementos que conforman las hipótesis. Trabajar con observables no conduce a la elaboración de una teoría ni a la acumulación de resultados empíricos. Cuando se trabaja con conceptos, la comparabilidad de los datos no plantea los graves problemas que cuando se trabaja con observables. Los conceptos deben presidir la investigación comparativa, cualesquiera que sean los indicadores empíricos relevantes para cada país o período de tiempo.

Desde un punto de vista estadístico, las sociedades finlandesa y madrileña son comparables, en tanto que poseen un número de habitantes similar: la población de Madrid, según datos estadísticos del Instituto de Estadística de la CM del año 2007, posee una población total de 6.008.183 habitantes (de los cuales 5.071.012 son nativos y 937.171 son inmigrantes, en su mayoría procedentes de Ecuador, Marruecos, Rumania, Colombia y China). Por su parte, la población de Finlandia, según datos

del instituto de estadística finlandés, posee una población total ligeramente inferior a la de la CM: 5.300.484 habitantes, de los cuales 5.167.776 son nativos y 132.708 son inmigrantes. Es decir: el porcentaje de inmigrantes es considerablemente más elevado en el caso de la CM: este porcentaje representa al 15% de la población total, mientras que en el caso de Finlandia los inmigrantes representan al 2,5% de la población total.



Fuente: Datos de Finlandia: Statistics Finland 2007
 Datos de CM: Instituto de Estadística de CM 2007

Hechas estas precisiones teórico-metodológicas relativas a la comparabilidad de los datos entre sistemas educativos, vamos a analizar más detenidamente el contexto socioeconómico y cultural de las dos realidades geográficas que son objeto de nuestro estudio.

6.1. Consideraciones contextuales relativas a Finlandia

En los tres estudios PISA que se han realizado hasta la fecha (años 2000, 2003 y 2006), los estudiantes finlandeses se han situado entre los mejores en términos de comprensión lectora y alfabetización matemática y científica. Esta ventajosa posición "no se refiere, de modo exclusivo, al dominio de los alumnos del currículo escolar, sino a su competencia en conocimientos y destrezas necesarias para la vida adulta" (<http://www.pisa.oecd.org>). Los estudios arriba citados han revelado, asimismo, la escasa variación en Finlandia en el rendimiento entre alumnos y entre escuelas, lo cual permite colegir, sin ningún género de dudas, el éxito de la escuela comprensiva finlandesa en combinar un rendimiento de alta calidad con un alto nivel de igualdad en los resultados educativos.

Desde que se ha hecho manifiesto el éxito de Finlandia en las evaluaciones comparadas internacionales, se han multiplicado los estudios que intentan encontrar explicaciones y razones plausibles del mismo. De forma repetida, el éxito ha sido atribuido a la excelencia de los docentes finlandeses y a su formación de alta calidad. De igual modo, el elevado *ranking* de Finlandia en las evaluaciones internacionales ha sido atribuido a un cúmulo de factores interrelacionados entre los que se han señalado “las actividades de ocio y ámbitos de interés de los estudiantes, las oportunidades de aprendizaje provistas por las escuelas, el apoyo y la implicación parentales, y los contextos sociales y culturales del aprendizaje y del entero sistema educativo” (*vid. Välijärvi et al., 2002*). No obstante, como acertadamente señalan autores como Simola, “en la explicación del éxito en educación, se tiende al análisis de los individuos, de sus psicologías y pedagogías, más que a fenómenos caracterizados como sociales, culturales, institucionales o históricos”, de suerte que “los factores sociohistóricos han sido totalmente desatendidos en esta discusión”, siendo evidente que “la escolarización no está confinada a la pedagogía, la didáctica o el currículo, sino que, de modo esencial, incorpora y refleja cuestiones y elementos sociales, culturales, institucionales e históricos” (Simola, H., 2005: 455-457). En este sentido, en las líneas que siguen vamos a explicitar algunos elementos del contexto social, cultural, institucional e histórico cuya consideración resulta vital en la comprensión del sistema educativo finlandés y del éxito que ha acuñado en las recientes evaluaciones internacionales de la educación.

1. Finlandia es una democracia parlamentaria ubicada en el extremo más septentrional de Europa, con una de las densidades de población más bajas del mundo: 17 habitantes por kilómetro cuadrado (Rasanen, R., 2006: 2). El clima se caracteriza por suaves veranos, pero fríos, largos y oscuros inviernos, lo cual crea grandes retos en la organización y desarrollo de los servicios públicos, particularmente la educación y la sanidad. A pesar de ello, prácticamente todos los niños finlandeses han sido provistos de buenas escuelas cerca de sus hogares, lo cual hace que las cuestiones de elección escolar y escolarización privada sean temáticas de menor relevancia que en otros países. Dos tercios de los 5,2 millones de personas residen en áreas urbanas, un millón en la capital de Helsinki, lo cual implica que la parte norte de este país de 338.000 kilómetros cuadrados es una zona muy poco poblada y que las distancias entre las poblaciones son grandes (Aho *et al.*, 2006: 16).
2. En lo que atañe a la diversidad lingüística y étnica, Finlandia se ha considerado un país muy homogéneo. De hecho, esta homogeneidad ha sido señalada por diversos autores como uno de los factores que explican el éxito alcanzado por Finlandia en los resultados escolares (Haahr, J. H., *et al.*, 2005: 194-202). Finlandia es un país bilingüe con dos idiomas oficiales: el finlandés (92% de la población) y el sueco (el 6%); el resto de la población habla el sami (el 2%). Los grupos que hablan las lenguas oficiales tienen el mismo derecho e igualdad

de recursos educativos en su propio idioma desde el nivel de educación infantil hasta el universitario. En los estudios PISA, los estudiantes no nativos no superaron el 1% (la media de la OCDE fue de 4,7%).

3. De igual modo, debemos destacar la ubicación geográfica y geopolítica de Finlandia, que determina su condición de país fronterizo entre el ámbito oriental y occidental. En particular, el Estado-nación de Finlandia se constituyó en el siglo XIX bajo los auspicios del Imperio ruso. Como señala Simola, “los elementos orientales son evidentes en Finlandia en todas partes y en todos los sentidos, desde sus tradiciones administrativas hasta su herencia genética” (Simola, H., 2005: 457). Este influjo oriental ha determinado que la socialdemocracia finlandesa posea unos *rasgos orientales de corte autoritario e incluso totalitario*, comparados con otras versiones en otros países nórdicos. Hay, pues, diferencias culturales y mentales notables entre las sociedades finlandesa, nórdica y europea. La primera retiene una mentalidad y unos rasgos arcaicos, colectivos y obedientes que permean la cultura escolar.
4. Un conocido eslogan entre los finlandeses durante décadas reza que “el futuro y el éxito de un pequeño país reside en su educación, su trabajo duro, su alta calidad y su profunda profesionalidad” (Rasanen, R., 2006: 1). El trabajo duro es un rasgo muy apreciado en la sociedad finlandesa y es una expectativa manifiesta en la escuela y en los hogares. El medioambiente nórdico, con los gélidos, prolongados y oscuros inviernos y escasos recursos naturales, han forzado la realización de grandes esfuerzos necesarios para la supervivencia y el ganarse la vida en las circunstancias adversas. El concepto de “espíritu de lucha invernal” es muy conocido en Finlandia, y se refiere a la fuerte creencia de esta sociedad de que los objetivos, incluso aquellos cuya consecución parece imposible, se pueden lograr mediante la perseverancia y la determinación colectiva (*ibidem*: 12). Como explicación fundamental de la alta estima de la sociedad finlandesa por el trabajo duro podemos apuntar la pertenencia del 85% de la población a la religión luterana (*ibidem*: 2), confesionalidad que priorizaba sobremanera el cumplimiento del deber.
5. De igual modo, hay que destacar la *madurez del consenso social* que caracteriza a la socialdemocracia finlandesa, y que se remonta a finales de la década de los treinta. Desde una perspectiva psichistórica, esta madurez se entiende enmarcada en dos aspectos esenciales cuyo impacto permanece vivo en la mentalidad colectiva finlandesa: el sentido de ser un país fronterizo (que debe permanecer unido para evitar las ingerencias rusas o de otros países nórdicos, especialmente de Suecia) y el trauma de la guerra civil (y especialmente el celebrado consenso logrado en 1939 contra la ofensiva soviética).

6. Además de la madurez del consenso social característico de la sociedad finlandesa, hay que destacar que Finlandia siempre se ha inclinado por una orientación a largo plazo, una visión compartida y un liderazgo sostenido, más que por resultados inmediatos mediante reformas fragmentadas. En concreto, esto es especialmente cierto respecto de las grandes reformas operadas en las décadas de 1970 y 1980, cuando se crearon las bases de la sociedad de bienestar y la escuela comprensiva. No obstante, en tiempos de gran recesión en los años noventa, los políticos han mantenido un cuidado equilibrio entre la continuidad y las reformas. Los cambios son bienvenidos en esta sociedad si son considerados racionales y susceptibles de reportar beneficios, y siempre que no modifiquen radicalmente nada de la validez probada (*ibidem*: 12).
7. Otro rasgo característico del contexto sociopolítico finlandés radica en el tardío proceso de industrialización que experimentó este país, y el excepcionalmente veloz cambio estructural operado en su sociedad. La rápida transición operada de la sociedad agrícola a la industrial, y de ésta a la postindustrial, determina que se pueda hablar de la coexistencia actual de estas sociedades. Este rasgo determina que el Estado de bienestar finlandés posea un doble carácter industrial e individualista, por un lado, y agrícola y colectivista, por otro (*ibidem*: 458). En esta misma línea, hay autores que señalan que la Confederación de Industria y Empleadores Finlandesa (TT), que encabezó la política educativa neoliberal finlandesa, carecía del rigor y agresividad de su organización homóloga en Suecia (*ibidem*: 459). También hay estudios (*vid. Rätty et al., 1995*) que señalan que los padres finlandeses están plenamente sensibilizados con las cuestiones de igualdad y equidad, y no apoyan los principios y postulados de la escolarización orientada al mercado ni la ideología de la competición y el talento. Es decir, puede afirmarse que la sociedad finlandesa en su conjunto, desde la clase política a la económica y a los demás sectores, opta sin ambages por una *ideología igualitaria y colectivista, y no apoya, en términos generales, las actuales reformas educativas neoliberales de orientación competitiva*.
8. Desde un punto de vista educativo, Finlandia estableció la escolarización obligatoria en el año 1921. El sistema educativo de corte comprensivo fue desarrollado en la década de 1970, de manera rápida, sistemática e incluso totalitaria. No obstante, como se podrá apreciar por los rasgos que especificaremos en breve, se trata de una *escuela comprensiva liderada por docentes conservadores con métodos docentes tradicionales*. Es decir: la escuela comprensiva finlandesa obvió, desde sus orígenes, todos los atributos metodológicos y didácticos de corte progresista que suelen ir asociados a la escuela de tipo comprensivo, particularmente la enseñanza centrada en el alumno. Es más: hasta el año 2000, los alumnos con necesidades educativas especiales

no estaban integrados en las clases “normales”, sino que eran derivados a unidades educativas especiales o a clínicas. Este hecho, unido al bajo porcentaje de estudiantes inmigrantes en Finlandia (un quinto de la media de la OCDE) (OECD, 2001), derivó en una notable homogeneidad cultural de los estudiantes en las aulas finlandesas, que constituyó un ambiente propicio a óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje.

9. Hay un rasgo del sistema educativo finlandés que es de obligada mención, por su contribución a la buena marcha de la educación en este país, y es el tan mentado *elevado estatus social de los docentes*. Ciertamente, como menciona Simola, los docentes de la escuela comprensiva disfrutaban de un estatus superior en Finlandia que en la mayoría de los restantes países liberales occidentales (Simola, 2005: 458). Diversos estudios (*vid. Rätty et al., 1995*) han puesto de manifiesto la elevada satisfacción de los padres de los alumnos de la escuela comprensiva, con la docencia, la cooperación, la evaluación y con cuestiones vinculadas con la equidad. Un claro síntoma de la alta estima social de la escolarización se refleja en la popularidad de la profesión docente entre los estudiantes finlandeses. De forma constante, la docencia ha mantenido su posición como una de las carreras de elección más populares entre los egresados de la escuela secundaria superior, por delante de otras tradicionalmente favoritas como física, derecho, psicología, ingeniería o periodismo (*vid. Helsingin Sanomat, 11 de febrero de 2004, citado por Simola, H., 2005: 459*). Los docentes finlandeses gozan de la confianza de la elite política y económica, y del público general, algo inusual en otros países.
10. Una característica propia de la clase docente finlandesa de las escuelas comprensivas es su condición de grupo de *carácter básicamente conservador*. Frente a lo que es usual en otros países occidentales, los sindicatos docentes y los grupos de extrema izquierda en esta profesión han sido virtualmente inexistentes (*ibidem: 460*). Los docentes de la escuela comprensiva se identifican socialmente, de hecho, con la clase media-alta. Como afirma Rinne: “la relación entre el Estado y el sindicato docente (OAJ) se ha desarrollado bien. Las huelgas han sido escasas, y la reforma de la escuela comprensiva incrementó el estatus social del docente en la sociedad y su influjo en la política educativa. Más que nunca, los docentes se constituyeron en un aliado de confianza del Estado, en miembros de la elite cultural y económica. El pueblo se apercibió del hecho de que sólo mediante la educación se podía ascender la escalera social. Los docentes se constituyeron en jueces en la determinación del futuro de los alumnos, derecho que les confirió el Estado y los padres (Rinne, R., 1988: 440, citado por Simola, H., 2005: 461). Es decir: desde la institución de la escuela comprensiva en Finlandia, la educación ha sido unilateralmente concebida en su función de cambio social, pero en un marco de conservadurismo pedagógico que analizaremos en

breve. La defensa de la filosofía igualitaria en educación entre los docentes amenaza con experimentar un cambio: en el año 1997, en la respuesta de los docentes a un cuestionario administrado por un grupo de investigadores (*vid. Rätty et al., 1997*), aquéllos se mostraron más favorables que los padres a una política escolar competitiva orientada al mercado. De hecho, un tercio de los docentes se mostraron de acuerdo con la proposición: “la búsqueda de la equidad ya no es una respuesta a los retos actuales” (*ibidem*, citado por Simola, H., 2005: 461), y apoyaron el establecimiento de un mayor número de escuelas privadas y de escuelas especiales para alumnos especialmente dotados.

11. Como apuntábamos en líneas anteriores, los docentes de la escuela comprensiva finlandesa presentan un notable *conservadurismo pedagógico* (*ibidem*). En términos generales, estos docentes se dirigen a sus alumnos prácticamente como modelos adultos y salvaguardas del orden en el aula. De igual modo, los docentes finlandeses mantienen una cierta distancia profesional respecto de sus alumnos y sus hogares y problemas. En el año 1996, un grupo de investigadores británicos realizó un estudio sobre la implantación de la gran reforma curricular de la escuela comprensiva en Finlandia (*vid. Norris et al., 1996*), y sus observaciones y conclusiones arrojan mucha luz en la confirmación de este conservadurismo pedagógico de los docentes de la escuela comprensiva finlandesa. Así, el informe, en palabras de Simola, muestra el “escándalo y decepción a este respecto, en tanto que reveló qué escasamente la reforma curricular estaba siendo desarrollada en el nivel escolar” (Simola, H., 2005: 462). Las observaciones del grupo de expertos británicos dan fe de unas prácticas pedagógicas muy tradicionales, de enseñanza unidireccional docente-alumnos, con lecciones prácticamente idénticas entre las escuelas, con un alto nivel de disciplina pedagógica y orden (*ibidem*).
12. Un rasgo característico de los docentes finlandeses que debe ser reseñado, es su persistente *lucha por su profesionalización*. En la década de 1950, el sindicato docente reivindicó de forma activa la equiparación del estatus de la formación de los docentes de la escuela primaria con los de la escuela secundaria, es decir, su ascenso al nivel universitario. Esto fue, finalmente, alcanzado en la década de 1970: en los años de 1973-1979, a través de la *Reforma de la Formación del Profesorado*, la formación de los docentes de la escuela primaria (los que enseñan en el nivel inferior de la escuela comprensiva, en las clases desde la primera hasta la sexta) fue extraída de las escuelas de formación del profesorado, y asentada en las recién creadas facultades de educación universitarias establecidas como parte de la *Reforma de la Escuela Comprensiva* (1972-1977). La formación de los docentes de la escuela primaria fue elevada al nivel de titulación de Máster en el año 1979, medida que incrementó el

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

13. Una característica de los docentes, de necesaria reseña, es la *gran satisfacción y el compromiso laboral* que revelan. Los docentes, en diversas encuestas, señalan “la gran satisfacción del trabajo, el hecho de hacerlo en base a que me gusta, y el extraordinario compromiso que mantengo en el mismo” (Simola, H., 2005: 464). En los últimos años, los datos de satisfacción laboral docente coexisten, no obstante, con la evidencia de un nivel creciente de estrés entre los docentes. Ello ha coincidido con la transformación en Finlandia del “Estado planificador” al “Estado evaluador”. De suerte que, mientras que antaño surtía efecto –con éxito– la creencia de que los objetivos de la educación se lograban mediante la adhesión de los docentes a normas estrictas, en los noventa se comenzó a imponer la idea de que el logro de estos objetivos –que ya no eran sólo los que se imponía la política educativa finlandesa, sino los que dictaban entidades supranacionales como la Unión Europea– requería el establecimiento de objetivos nacionales y la evaluación de su logro. La evaluación devino un elemento crucial que reemplazaba las tareas del antiguo sistema de dirección, control e inspección. El discurso de evaluación dominó el entorno escolar en la década de los noventa, pero sin un sistema de evaluación en la práctica. Durante unos años no ha habido ningún tipo de evaluación ni control del trabajo docente, dado que, sin aún imponerse las nuevas prácticas de evaluación, los mecanismos tradicionales de control del trabajo docente fueron abandonados (la inspección escolar, un currículo nacional detallado, materiales docentes oficialmente aprobados, horarios semanales basados en las materias enseñadas y un diario de clase en el que el docente hacía constar qué se enseñaba cada hora). Finlandia nunca ha tenido una tradición de evaluación nacional estandarizada. No obstante, hay que señalar que tampoco la ha necesitado, en tanto que los mecanismos de formación y profesionalización docente, unidos a la disciplina, rigor y orden de la clase docente en su conjunto, han llevado al sistema, y a los alumnos objetos de la enseñanza, a las mejores cotas de excelencia sin necesidad de los mecanismos impuestos por las políticas de rendición de cuentas neoliberales. La obligación de practicar la nueva evaluación fue impuesta a partir de 1999. Aún es pronto para determinar el efecto de la misma en un sistema que, de por sí, funcionaba con máxima eficacia. Pero los datos que ya poseemos han revelado los efectos nocivos de las nuevas medidas en lo que se refiere al incremento del estrés, incremento del trabajo y alumnos

más difíciles (Simola, H., 2005: 464) en un profesorado que antes se mostraba altamente satisfecho con su trabajo.

Paradójica y contradictoriamente, hay investigaciones que han revelado el relativo acuerdo de los docentes finlandeses con las reformas educativas de la década de los noventa y con los objetivos de las recientes reformas como el incremento de la toma de decisiones a nivel escolar, la potenciación de la cooperación entre los docentes y otros especialistas, la potenciación de las necesidades individuales y los intereses de los estudiantes, etc. (*ibidem*: 463).

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

6.2. Consideraciones contextuales relativas a la Comunidad Autónoma de Madrid (CM)

1. La Comunidad Autónoma de Madrid posee una extensión total de 8.030,1 kilómetros cuadrados². Presenta una densidad de población de 748.21 habitantes por kilómetro cuadrado. En el censo de 2006, la CM posee 6.008.183 habitantes, de los cuales el 52,07% reside en la capital³.

² Fuente: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Año 2007.

³ Fuente: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Año 2006.

2. La Comunidad Autónoma de Madrid recibió el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanza no universitaria a través del Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo. En el proceso de transferencias educativas del Estado a las comunidades autónomas, esta comunidad se ubica en las comunidades denominadas de la “tercera etapa” o de “vía lenta” (Palomares, 2007: 30), es decir, se sitúa entre aquellas comunidades que recibieron dicha transferencia entre los años 1992-2000. Median veinte años entre las denominadas “comunidades históricas” (i.e., Cataluña, País Vasco), que recibieron sus competencias educativas entre 1979 y 1980, y las “comunidades de vía lenta”. Además, mientras que en los Estatutos de Autonomía de las primeras se habla de *competencias plenas*, en los de estas últimas se indica que las competencias son de desarrollo legislativo y ejecutivo.
3. En términos generales, tal como señala el Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, siguen siendo competencias y funciones de la Administración del Estado, como es lógico y deseable, la ordenación general del sistema educativo de aplicación en todo el territorio nacional y, entre otros aspectos, el establecimiento de la normativa básica y la determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los centros e instalaciones escolares. Respetando este marco general, la Comunidad de Madrid tiene la competencia de la aprobación del currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado (*vid.* Anexo del Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo).
4. La Comunidad de Madrid presenta un contexto social muy diverso al de Finlandia. En primer término, hay que destacar que ni los responsables políticos de la Comunidad de Madrid, ni la sociedad madrileña en su conjunto, poseen, en términos generales, una idiosincrasia de corte autoritario o totalitario. Los vestigios de esta índole que existieron durante el período de la dictadura han sido barridos por décadas de consolidación democrática y por normativa de corte democratista en educación, como la LODE de 1985.
5. En lo que respecta al rasgo de madurez del consenso social en la política y en la política educativa, la clase política española dista de haber logrado un consenso que permita proteger al ámbito educativo de los vaivenes políticos y normativos que se producen con los cambios de legislatura. La sociedad española, de forma especial la clase económica, pero también el sector educativo, reivindica y reclama dicho consenso a la clase política que, no obstante, no parece acabar de producirse. Este hecho, como es obvio, va en detrimento de la estabilidad y la calidad de la educación española, en tanto que, sólo desde

el año 1990, se han producido tres reformas educativas generales: LOGSE, LOCE y LOE. La LOCE fue derogada antes de llegar a ser aplicada. No obstante, la citamos porque forma parte del patrimonio normativo de la educación en España. En estas condiciones, no es posible profundizar en las bondades que, de hecho, poseen cada una de estas reformas, ni de limar sus rasgos negativos. En suma: frente a la estrategia de orientación y visión a largo plazo propia de la política finlandesa, la política española posee un historial de reformas educativas fragmentadas. La educación en la Comunidad de Madrid sufre directamente esta inestabilidad.

6. Si la sociedad finlandesa se caracteriza por el apoyo firme de la ideología igualitaria y colectivista por todos los sectores, esta comunión de principios (sean esos u otros) no se aprecia en la sociedad madrileña, donde hay sectores políticos fuertemente comprometidos con la ideología neoliberal y otros que defienden claramente una ideología de corte igualitario. La presión de los sindicatos, y su rol de oposición respecto de la clase gobernante, es mucho mayor en la Comunidad de Madrid que en Finlandia. Pero no es la orientación política de las reformas lo que, necesariamente, determina su éxito o fracaso. Lo que limita la potencialidad de las reformas es su escasa prolongación en el tiempo y la falta de profundización en sus virtudes que, claramente, todas poseen, y en la depuración de sus efectos nocivos.
7. La sociedad madrileña presenta un carácter mucho más heterogéneo que su homóloga finlandesa. Así, si en Finlandia la población nativa representa el 97,5% y la extranjera el 2,5% del total⁴, en la CM la población nativa representa el 85% de la población y la extranjera es el 15% del total⁵. Esto incide en una mayor heterogeneidad en las aulas escolares, siendo el tratamiento de los alumnos inmigrantes una de las problemáticas candentes en la actual política educativa de la CM.
8. La clase docente madrileña dista mucho de la finlandesa en términos de estatus social, compromiso y satisfacción laboral, e identidad profesional. Los poderes públicos no están directamente implicados en la formación del profesorado. La competencia de esta formación reside en el ámbito de las universidades, con su autonomía específica y la orientación particular que, por consiguiente, imprimen a esta formación. A diferencia del caso finlandés, la profesión docente no resulta prioritaria entre los egresados de la educación secundaria. La sociedad española, ni la madrileña, no otorgan el elevado estatus social que disfrutara la

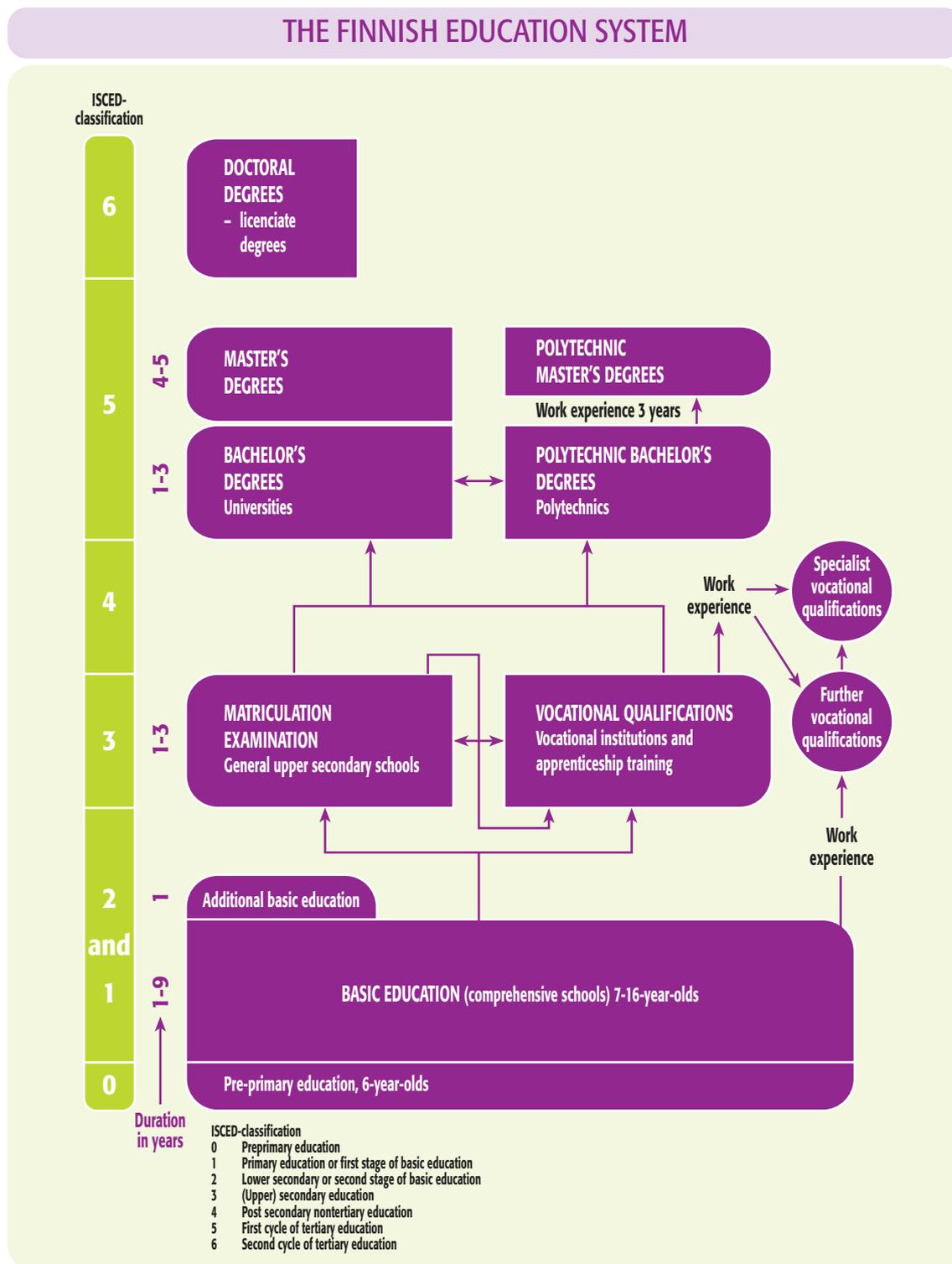
⁴ Statistics Finland, 2007.

⁵ Instituto de Estadística de la CM, 2007.

profesión docente en España en las décadas de los sesenta y setenta. No hay esa unidad Estado-docentes-sociedad-padres en los objetivos educativos, que redundaba positivamente en el clima de disciplina y orden en el ámbito educativo y los centros escolares, y en el consiguiente aprendizaje de los alumnos. Las prácticas democratistas en educación y los modelos de dirección escolar no profesionalizados han revertido en un clima de indisciplina, desconcierto y laxitud en los centros escolares.

7. Estructura y funcionamiento del sistema educativo finlandés

Estructura del sistema educativo finlandés



Tradicionalmente, los ámbitos educativo y cultural finlandeses han acusado un notable influjo procedente de Alemania. La ciencia pedagógica, e incluso la teoría y la práctica curriculares, estuvieron moldeadas por sus correlativas en dicho país. La lengua alemana fue, durante largo tiempo, la lengua extranjera primordial empleada en las *grammar school* finlandesas. La procedencia del influjo en los diversos ámbitos de la vida finlandesa se modificó notablemente tras la Segunda Guerra Mundial, momento en el que fue la Unión Soviética el país que, con su impacto, permeabilizó todos los sectores de los ámbitos políticos, económicos y educativos de Finlandia. Se intensificó la cooperación entre los sectores educativos y las escuelas rusas y finlandesas. También el influjo de la cultura anglosajona cobró importancia en la sociedad finlandesa, y la lengua inglesa tomó pronto el liderazgo como primera lengua extranjera enseñada en las escuelas. De igual modo, puede aludirse al influjo de Suecia, país que ha sido el más significativo y modélico en el acuñamiento de la política educativa y los principios de reforma educativa finlandesa. No en vano, la escuela comprensiva finlandesa tiene una clara huella sueca.

Desde un punto de vista administrativo, la educación en Finlandia es responsabilidad del Ministerio de Educación, el cual desarrolla su tarea de forma conjunta con la Junta Nacional de Educación, *National Board of Education*, en el diseño de los objetivos educativos, currículo y métodos de enseñanza de la educación primaria, secundaria y de adultos. De igual modo, en cada una de las seis provincias finlandesas hay un Departamento de Educación y Cultura encargado del tratamiento de estas cuestiones. En términos generales, las actividades educativas en las escuelas se guían por los objetivos establecidos en la legislación y el currículo nacional. Como aspecto específico propio de la educación finlandesa, hay que destacar la gran confianza del sistema en la profesionalidad de los docentes en la consecución de los objetivos curriculares.

En el año 1998 ha tenido lugar una reforma de la legislación educativa finlandesa, cuyo objetivo primordial ha radicado en la reducción del número de la notable diversidad de leyes educativas, así como en la modernización de la legislación educativa. Objetivos colaterales de esta reforma han sido el desarrollo de un proceso de desregulación, la potenciación de la autonomía municipal y escolar, y la potenciación de la innovación educativa en los niveles local y escolar. El número de documentos de legislación educativa vigentes se ha reducido de 26 a 9. La nueva legislación cubre los siguientes ámbitos:

- Ley de la Educación Comprensiva.
- Ley de la Educación Secundaria Superior General.
- Ley de la Educación Profesional Inicial.

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

Hay que destacar la voluntad de algunos miembros del Parlamento de la redacción de los ámbitos de la educación general y profesional en una ley unificada. Tras esta voluntad latía la idea de creación de una estructura uniforme para la enseñanza secundaria superior. Finalmente primó la redacción de leyes separadas y la obligación de la organización diversa de ambos tipos de educación hasta que se produzca un acercamiento y cooperación de las instituciones que se dedican a estos dos tipos diferenciados de provisión educativa.

7.1. Educación infantil y preescolar

Desde el nacimiento hasta los seis años de edad, los niños pueden asistir a los denominados centros de atención diurna, o a los llamados grupos familiares diurnos en hogares privados (de menor tamaño que los anteriores). Este tipo de provisión es considerada en Finlandia como una asistencia de carácter propiamente social, y a ella asisten el 55,5% de los niños a la edad de 5 años (y un porcentaje inferior a éste en edades anteriores). A la edad de los 6 años los niños tienen el derecho de asistir a la que se considera, netamente, educación preescolar, curso de un año de duración al que acuden el 100% de los niños de esta edad (ver organigrama del sistema educativo finlandés).

7.2. La educación comprensiva finlandesa

La educación obligatoria se desarrolla, en el sistema educativo finlandés, en la escuela comprensiva, que se prolonga de los 7 años de edad a los 16 (es decir: la escolaridad obligatoria comienza un año más tarde en Finlandia que en la Comunidad de Madrid, y tiene una duración, por tanto, de un curso menos: se prolonga durante nueve años).

El proceso del paso de la planificación de la reforma de la escuela comprensiva a su implantación en la práctica ha sido considerado por algunos académicos como “el proyecto más laborioso de la historia de la educación finlandesa” (Aho, E., Pitkänen, K.,

and Sahlberg, P., 2006: 45). El contexto político en el que se llevó a término el diseño y la implantación de la escuela comprensiva finlandesa se ubica en la década de los sesenta, y estuvo marcado por la victoria en las elecciones parlamentarias de los partidos de tendencia socialdemócrata y, en concreto, de la coalición formada por el Partido Social Demócrata –el más numeroso en el Parlamento– y el Partido Democrático Popular (que comprende el Partido Comunista y el Partido Agrario). Este gobierno de coalición de corte socialdemócrata se propuso como su objetivo primordial la reforma de la educación y, así, se embarcó en la transformación de la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior en la escuela comprensiva para todos los niños de esas edades, haciendo desaparecer el anterior sistema selectivo dual. La motivación política que guió el diseño de la escuela comprensiva finlandesa fue doble: por un lado, se pretendía incrementar la equidad social en la sociedad finlandesa; por otro lado, se perseguía el positivo influjo de una reforma educativa de calidad en el desarrollo económico nacional. La vecina Suecia, con su elevado nivel de vida y sus sobresalientes servicios públicos, constituyó un modelo excelente para la nueva escuela finlandesa. Los padres finlandeses, deseosos de mejorar las oportunidades sociales y económicas de sus hijos, prestaron un amplio respaldo a la reforma de la escuela comprensiva.

Diversos autores han señalado cuatro factores como los principales responsables del elevado consenso social que obtuvo la reforma de la escuela comprensiva finlandesa (*ibidem*: 39-40):

- En primer lugar se destaca el clima de unidad y la atenuación de las tensiones entre partidos políticos y clases sociales como consecuencia de las experiencias y dificultades compartidas por la entera sociedad en tiempos de la Segunda Guerra Mundial. Ello potenció el desarrollo del Estado de bienestar.
- En segundo término se ha destacado el sólido respaldo doctrinal (procedente de la teoría keynesiana) y de la teoría social académica y económica a la reforma de la educación en bases comprensivas, las cuales realizaron un oportuno énfasis en la equidad social y el crecimiento económico. Ello otorgó a la reforma educativa de una notable credibilidad entre los políticos y la sociedad.
- El sistema de partidos múltiples existente en la política finlandesa ha sido destacado como factor potenciador del compromiso y el consenso, frente al sistema de doble partido existente en otros países que, con frecuencia, causa la polarización de los debates.
- Por último, debemos resaltar la implicación de todos los actores sociales en el proceso de reforma. En concreto, en el diseño de la reforma se establecieron diversos comités en los que todos los actores de distintas ideologías políticas, profesiones y experiencia pudieron limar sus diferencias y avanzar hacia posturas de consenso.

La estrategia inicial de la reforma se desarrolló en tres frentes. El primero tuvo un carácter eminentemente estructural. El segundo apuntó a la modificación del sistema de formación docente. Los políticos finlandeses comprendieron que el éxito de la escuela comprensiva implicaba la modificación del sistema de formación docente. En lo que atañe a la concepción de la reforma, los docentes estuvieron, acertadamente, muy involucrados en la creación de los contenidos del nuevo sistema escolar, y sus competentes conocimiento y experiencia fueron reconocidos y bienvenidos en la reforma. Ésta se desarrolló, pues, con una gran colaboración de docentes-oficiales gubernamentales, los cuales integraron de forma conjunta órganos como el Comité Curricular de la Escuela Comprensiva, *Comprehensive School Curriculum Committee*, que funcionó del año 1966 al año 1970. El tercer frente, por último, fue el curricular. En última instancia, de hecho, y como es lógico, fue el currículo el que rompió la tradición finlandesa de dos vías educativas y la división de los alumnos en dos grupos de distinta habilidad y –a la postre– de distinto estatus social. El diseño curricular posibilitó la cooperación entre docentes que habían trabajado hasta ese momento en dos culturas escolares distintas. De igual modo, el currículo introdujo a los estudiantes en los valores de la democracia, equidad y libertad de elección. La tarea de revisión curricular se inició a mediados de la década de los sesenta y se prolongó durante cinco años (1965-1970). Dado que la incipiente escuela comprensiva estaba diseñada para la entera generación de alumnos, se diseñó un proyecto separado y propio para concebir un currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Las propuestas curriculares estuvieron concluidas en el año 1970 y se estructuraron en dos partes diferenciadas: los principios generales y el plan de estudios. Los principios generales del currículo aún hoy se consideran relevantes en tanto que exponen las medidas más importantes a través de las cuales la escuela pretende lograr los objetivos educativos. La asignación definitiva del tiempo de instrucción escolar a las diversas materias constituyó un compromiso que, finalmente, otorgó un mayor énfasis al currículo académico de la escuela académica, *grammar school*. Ello fue la manera de responder y acallar las críticas relativas al plausible declive del conocimiento y destrezas de las generaciones futuras que resultaría de la implantación de la escuela comprensiva. El currículo de la escuela comprensiva satisfizo las expectativas pedagógicas y políticas de los docentes y los funcionarios ministeriales.

La Ley de Educación Básica (628/1998) abolió la separación de etapas de la escuela comprensiva en inferior y superior. De dicha separación sólo queda operativa la distinción de los docentes que imparten clase en los diversos cursos de dicha escuela: los seis primeros cursos de la escuela comprensiva son cubiertos por los docentes de aula y en los tres últimos cursos de la escuela comprensiva enseñan los denominados docentes de materias.

En lo que atañe al plan de estudios escolar, hay que destacar que el currículo nacional base fue ratificado en el año 2004 por la Junta Nacional de Educación finlandesa. Este currículo comprende las asignaturas de Lengua Materna (i.e., finlandés o sueco) y Literatura, Segunda Lengua Nacional, Idioma Extranjero, Estudios Medioambientales, Educación para la Salud, Religión o Ética, Historia, Estudios Sociales, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Educación Física, Música, Arte, Diseño, Economía Doméstica y Orientación. En el marco de este currículo, las autoridades locales y las escuelas tienen una cierta autonomía para diseñar su plan de estudios en consonancia y respuesta al contexto local.

Tras el término con éxito de la escolaridad comprensiva, los alumnos reciben el certificado que sanciona estas enseñanzas. En el sistema educativo finlandés está contemplado un décimo curso en la escuela comprensiva, pensado para los alumnos que precisan un curso más para planificar su escolaridad siguiente, o para aquellos que no han sido admitidos en ninguna opción académica o profesional de estudios (ver organigrama del sistema educativo finlandés). De igual modo, está contemplada en este sistema educativo la repetición de curso en la escuela comprensiva cuando un estudiante no ha demostrado los conocimientos y destrezas precisas para realizar el curso siguiente.

Las reformas que la Junta Nacional de Educación finlandesa está actualmente llevando a cabo relativas a la escuela comprensiva se cifran en dos cuestiones principales: la optimización de los ambientes de aprendizaje, y la potenciación de la igualdad de oportunidades de los alumnos. En lo que atañe a la optimización de los ambientes de aprendizaje, cabe decir que los proyectos que, a este respecto, está realizando la Junta Nacional de Educación apuntan a extender los ámbitos de aprendizaje desde las aulas a la sociedad y a las aficiones, incluyendo los medios de aprendizaje virtual. En lo que respecta a la potenciación de la igualdad de oportunidades de los alumnos, destaca la atención a la promoción de este principio vinculado al paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida y aplicado, de forma especial, a los diversos grupos culturales, apuntando a la potenciación de suficientes medidas de apoyo general y especial, y al principio de accesibilidad.

De igual modo, el actual gobierno finlandés apunta a promover la creatividad, los diversos tipos de aptitud y la innovación. Por último, uno de los objetivos primordiales de la actual política educativa finlandesa busca reducir el fracaso escolar mediante una atención especial a las fases de transición y la mejora de las medidas de integración.

7.3. Educación secundaria superior académica y profesional

La educación secundaria superior, tanto en su modalidad académica como profesional, se prolonga durante tres cursos, de los 16 a los 19 años de edad, es decir, uno más que en la Comunidad de Madrid.

En principio, los alumnos que han completado la escuela comprensiva con éxito pueden optar a la escuela secundaria superior académica o profesional. La selección de los estudiantes a la educación secundaria superior de carácter académico se realiza sobre la base de su anterior expediente académico. Por su parte, dicha selección en el caso de los alumnos que optan a la educación secundaria superior de corte profesional incluye, adicionalmente, la valoración de la experiencia laboral y, con frecuencia, test de aptitud. El término con éxito de la educación secundaria superior en sus dos vertientes, otorga el derecho al ingreso en la educación superior.

Como ocurre en el caso del diseño curricular de la escuela comprensiva, también en este nivel de la enseñanza dicho diseño es llevado a cabo por la Junta Nacional de Educación. En concreto, y en lo que se refiere a la educación secundaria superior de carácter académico, las asignaturas obligatorias comprenden: Lengua Materna y Literatura, Segunda Lengua Nacional, Idiomas Extranjeros, Estudios en Matemáticas y Ciencias Naturales, Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, Religión o Ética, Educación Física, Educación para la Salud, Arte y Materias Prácticas. Las escuelas pueden complementar este currículo con materias adicionales de su elección, y todas deben proporcionar orientación escolar a los alumnos. En lo que atañe a la educación secundaria superior de carácter profesional, el currículo comprende: Lengua Materna, Segunda Lengua Nacional, Idioma Extranjero, Matemáticas, Física, Química, Estudios Sociales y Vida Laboral, Educación Física, Educación para la Salud y Arte y Cultura.

La estructura de la educación secundaria superior de corte académico presenta un carácter flexible en el sentido de que, si bien está diseñada como de tres cursos de duración, puede durar un tiempo menor o mayor (dos o cuatro cursos) según el tiempo específico que precisen para completar dicho currículo los alumnos que lo cursan. Este modelo de carácter flexible, conocido como el modelo de escuela "no graduada", *non-graded secondary school*, se ha establecido con carácter permanente en el sistema. La educación secundaria superior de corte académico finaliza con el denominado *National Matriculation Examination*, examen que comprende las asignaturas de Lengua Materna, tres test en la otra lengua nacional, un Idioma Extranjero, Matemáticas o Estudios Generales (Humanidades y Ciencias Naturales). La aprobación con éxito de este examen es sancionada con un certificado. Sólo bajo ciertas condiciones pueden realizar este examen los alumnos que cursan la vía profesional de esta etapa educativa.

La educación secundaria superior de índole profesional cubre siete sectores de la educación y 53 titulaciones profesionales, incluyendo un total de 119 programas de estudio distintos. Estos estudios se prolongan durante tres años y equivalen a 120 créditos. Cada titulación profesional comprende estudios en materias básicas como idiomas y ciencias, estudios de libre elección y, al menos, 20 créditos profesionales que se obtienen tras la realización de prácticas por los alumnos en algún ámbito laboral. Estos estudios comprenden orientación profesional, y son finalizados mediante un proyecto final. La evaluación del conocimiento y las destrezas de los alumnos son llevadas a cabo tras el término de cada módulo de estudio, y el certificado final se da al alumno tras la finalización de todos los estudios incluidos en el plan de estudio individual.

Una reforma de envergadura que sufrió la enseñanza secundaria superior de corte académico tuvo lugar en el año 2003, y se cifró en la reestructuración del *Matriculation Examination*. En concreto, la reforma sustituyó el anterior examen de asignaturas múltiples, por diversos exámenes de asignaturas individuales. Así, los candidatos pueden realizar un examen o varios en estudios generales. La batería de estudios generales incluye, ahora, exámenes de Religión Evangélica Luterana, Religión Ortodoxa, Ética, Filosofía, Psicología, Historia, Estudios Sociales, Física, Química, Biología, Geografía y Educación para la Salud. De igual modo, los exámenes incorporan preguntas transversales relativas a todas estas disciplinas. La última reforma que ha sufrido el *Matriculation Examination*, en el año 2004, ha sancionado la obligatoriedad de sólo una materia curricular en este examen: la Lengua Materna y Literatura.

Pese a que la enseñanza secundaria de corte profesional constituye una vía que es proseguida por una cantidad considerable de alumnos finlandeses, un tópico frecuente de los debates en política educativa en Finlandia lo constituye el incremento del estatus social de la educación profesional, y a esto también apunta el Plan de Desarrollo para la Educación y la Investigación del período 2003-2008. La política educativa finlandesa ha ensayado un nuevo modelo estructural de escuela, denominada escuela de juventud, *youth school*, cuyo objetivo primordial radica en desarrollar una nueva vía educativa que combine los estudios generales y profesionales. Este modelo intenta la cooperación entre las escuelas de enseñanza secundaria superior de corte académico y las de carácter profesional. El experimento finalizó en el año 1999, y una de sus conclusiones primordiales fue que el desarrollo de nuevas vías educativas requiere, adicionalmente, la modificación acorde de los certificados y titulaciones que sancionan estas enseñanzas. El objetivo de cooperación de las vías académica y profesional ha sido incluido en las nuevas leyes de educación, las cuales obligan a las escuelas a cooperar y coordinarse entre ellas. Si bien prosiguen los experimentos de cooperación en diversas localidades, no se ha diseñado un programa sistemático de creación de una nueva estructura en educación de la juventud.

7.4. Educación superior

La enseñanza superior finlandesa presenta una estructura binaria conformada por instituciones universitarias e instituciones politécnicas, cada una con su perfil, objetivos y *ethos* específico.

En lo que respecta al acceso a la enseñanza superior, debemos destacar que el *National Matriculation Examination* posibilita el ingreso en la enseñanza superior. También pueden acceder a la misma los estudiantes que hayan finalizado la educación secundaria superior de corte profesional. Suele haber *numerus clausus* en todos los ámbitos de estudio de la enseñanza superior, dado que el número de candidatos excede del número de plazas disponible. En este sentido, cabe decir que las universidades emplean diversos tipos de criterios de selección de estudiantes. El requisito de ingreso a las instituciones politécnicas, por su parte, se cifra en la previa aprobación de cualquiera de las dos vías de la educación secundaria superior. Adicionalmente, estas instituciones valoran la experiencia laboral y, en numerosas ocasiones, realizan exámenes de ingreso.

Las titulaciones universitarias, ya adaptadas al sistema europeo de enseñanza superior, se cifran en la primera titulación de Grado, *Bachelor*, que puede ser obtenida tras tres cursos universitarios y que supone la compleción de 180 créditos ECTS; en la segunda titulación de Postgrado, *Master*, que corresponde a dos años de estudio y a 120 créditos ECTS y, por último, en la titulación definitiva de Doctor. Por su parte, el sistema de titulaciones de las instituciones politécnicas comprende un primer ciclo a ser completado en tres o cuatro años, y que corresponden a 180-240 créditos ECTS, dependiendo del ámbito de estudio. De igual modo, este sistema tiene una titulación de segundo ciclo, que corresponde a 60-90 créditos ECTS y que supone un año adicional de estudio a tiempo completo.

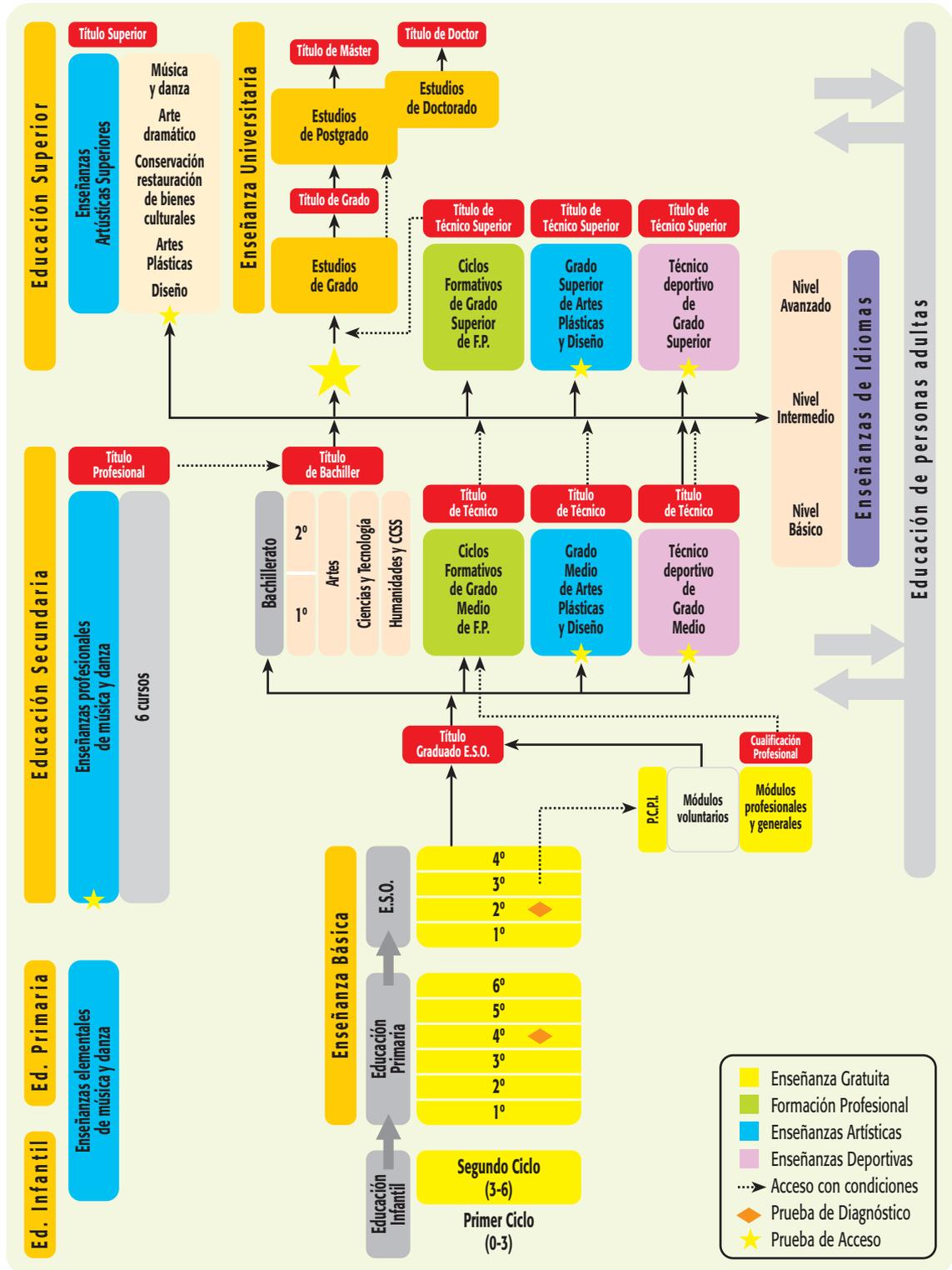
El objetivo primordial actual de la política de la enseñanza superior es la internacionalización de las instituciones universitarias y politécnicas finlandesas. En este sentido, cabe destacar la renovación ya operada del marco de las titulaciones de la enseñanza superior de acuerdo con los parámetros europeos, la cual se realizó en otoño del año 2005. En el ámbito de las instituciones politécnicas, también en este año se consagraron, de forma adicional a las titulaciones politécnicas ordinarias, las titulaciones politécnicas de grado superior.

Resumiendo los rasgos característicos del sistema educativo finlandés abordados, podemos destacar los siguientes como algunos de los elementos específicos de este sistema:

- Menor uso de la sociedad finlandesa de la educación infantil. Consideración del carácter propiamente educativo sólo del curso de preescolar (i.e., a los seis años de edad).
- Comienzo de la escolaridad obligatoria un año más tarde que en España (i.e., a los siete años de edad), y duración de la misma un año menos que en el sistema educativo español (i.e., nueve años en lugar de diez años de duración).
- Currículo de la escuela comprensiva en el que priman los componentes académicos.
- Existencia de un curso adicional (el curso décimo) para aquellos alumnos que lo precisan. La repetición de curso está contemplada.
- La educación secundaria posobligatoria, tanto en su modalidad académica como profesional, se prolonga durante tres cursos escolares, a diferencia de los dos cursos de que se compone esta etapa de la enseñanza en el sistema educativo español. En el sistema educativo finlandés esta etapa tiene carácter flexible (i.e., *non-graded secondary school*) y puede durar dos o cuatro años. En términos generales, las vías académica y profesional de la enseñanza secundaria son cursadas por un número similar de alumnos, si bien en este sistema también posee un mayor estatus social la vía académica.
- Existencia de un sistema dual de enseñanza superior, compuesto por instituciones universitarias e instituciones politécnicas, cada una con un *ethos* y carácter específicos.
- Se trata de un sistema educativo percibido como abierto a todos, en mayor medida que lo es el sistema educativo español.

8. Estructura del sistema educativo español

Estructura del sistema educativo español



Fuente: MEC, 2008.

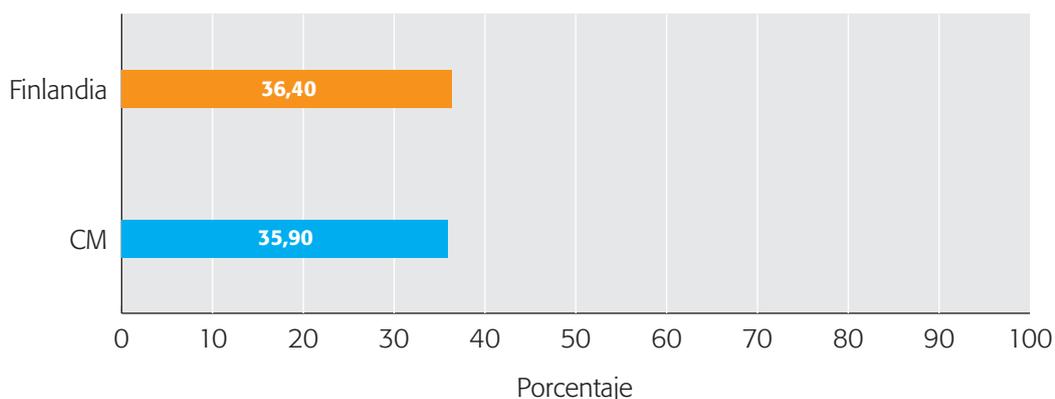
9. Indicadores de la educación. Comparación

9.1. Indicadores de CONTEXTO

Contexto general

Proporción de población en edad escolarizable

Número de personas de 0 a 29 años de edad por cada 100 personas del total de la población: población escolarizable o número de personas a las que potencialmente puede llegar el sistema educativo de un país. Esta proporción es muy similar en Finlandia y en la CM: en Finlandia el porcentaje es del 36,4 y en la CM del 35,9⁶.

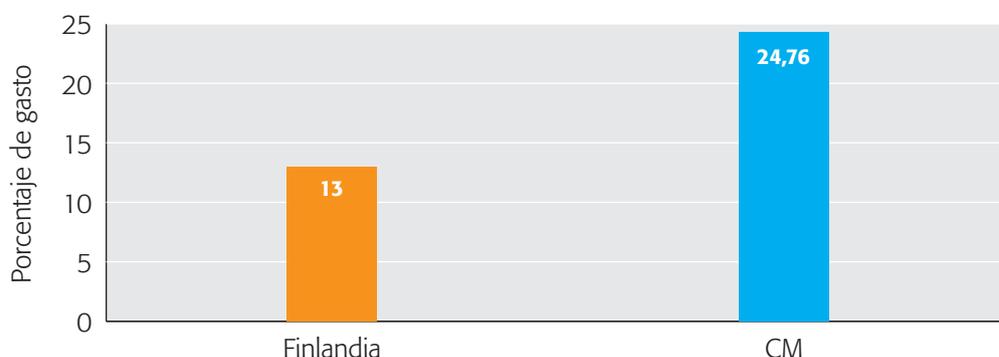


Porcentaje de gasto en educación respecto del presupuesto total

El porcentaje de gasto en educación respecto del presupuesto total disponible en estos entornos geográficos es notablemente superior en la CM que en Finlandia. Los datos son los siguientes:

⁶ Fuente: Instituto de Evaluación (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid. Los datos de Finlandia se refieren al año 2004, y los de la CM se refieren al año 2005.

- PIB de Finlandia (año 2008): 186.164 millones de euros.
Presupuesto total Finlandia (año 2007): 103.599 millones de euros.
Gasto en educación Finlandia (año 2007): 13.435 millones de euros.
Porcentaje de gasto en educación en Finlandia respecto del presupuesto total: 13%⁷.
- PIB de la CM (año 2008): 202.461 millones de euros.
Presupuesto total CM (año 2008): 18.984 millones de euros.
Gasto en educación CM (año 2008): 4.701 millones de euros.
Porcentaje de gasto en educación en la CM respecto del presupuesto total: 24,76%⁸.



Capital humano

Nivel de estudios de la población adulta

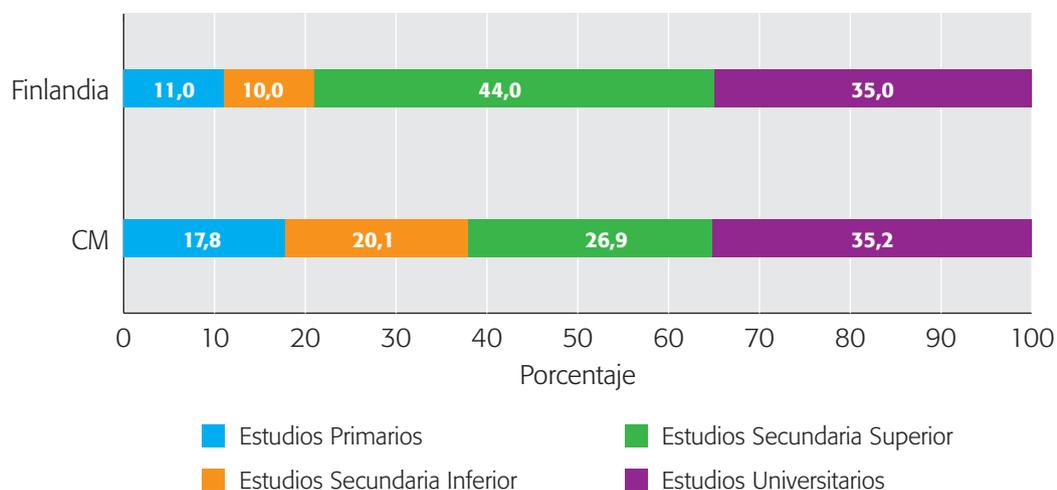
El nivel de estudios de la población adulta es uno de los factores contextuales más relevantes del sistema educativo, que condicionará las expectativas y motivaciones de la población sobre dicho sistema.

La Comunidad de Madrid es la segunda comunidad autónoma de España, por debajo del País Vasco, con un mayor nivel de estudios de la población adulta. Así, los porcentajes de la población que poseen estudios primarios o inferiores, y estudios secundarios de la primera etapa son, respectivamente, el 17,8% y el 20,1%. Por su parte, los porcentajes de población de la CM que poseen estudios secundarios de segunda etapa y universitarios son, respectivamente, el 26,9% y el 35,2%. Finlandia

⁷ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, en concreto de http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/kan/vtp/vtp_en.asp, y http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/jul/jmete/jmete_en.asp.

⁸ Los datos relativos a la CM han sido extraídos del Instituto de Estadística de la CM, en concreto de <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/economicas/contabilidad/descarga/crm0207e.xls#Tabla2!A1>, y de DGP (2008): *Proyecto de presupuestos generales de la Comunidad de Madrid 2008*. Madrid.

aventaja a la CM en porcentaje de población adulta con estudios secundarios de segunda etapa, siendo similar los porcentajes de población finlandesa con estudios universitarios: 44% y 35%, respectivamente. A su vez, el porcentaje de adultos con sólo estudios primarios o inferiores, y estudios secundarios de primera etapa, es claramente inferior, siendo, respectivamente, del 11% y del 10%⁹.



Expectativas sociales ante la educación

Expectativas de diversos niveles de estudios y por género

Carecemos de estadísticas de este indicador para la CM. En este indicador, por tanto, vamos a comparar las realidades geográficas de Finlandia con España. De los datos obtenidos en el estudio de la OCDE (2007) podemos concluir que, en lo que atañe a las expectativas de los alumnos respecto al máximo nivel de estudios a realizar, exceptuando lo que respecta a las expectativas de realizar estudios de nivel terciario, todas las demás expectativas se presentan desfavorables en el caso de la población estudiantil española respecto de la finlandesa. Es decir: salvo en el caso de las expectativas de los estudiantes de finalizar estudios superiores (de carácter académico o profesional), que son incluso superiores en los estudiantes españoles (60,3%) que en los finlandeses (51,5%), hay un porcentaje notablemente superior de estudiantes españoles que afirman sólo aspirar a realizar estudios secundarios inferiores (13,8% frente al 2,8% en Finlandia), y un porcentaje notablemente inferior de alumnos espa-

⁹ Los datos relativos a la CM se han extraído de Instituto de Evaluación (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid. Los datos relativos a Finlandia se han extraído de OECD (2007): *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris. Cfr. p. 36.

ñoles que aspiran a realizar algún tipo de estudios del nivel de enseñanza secundaria superior (25% frente al 45,7% en Finlandia).

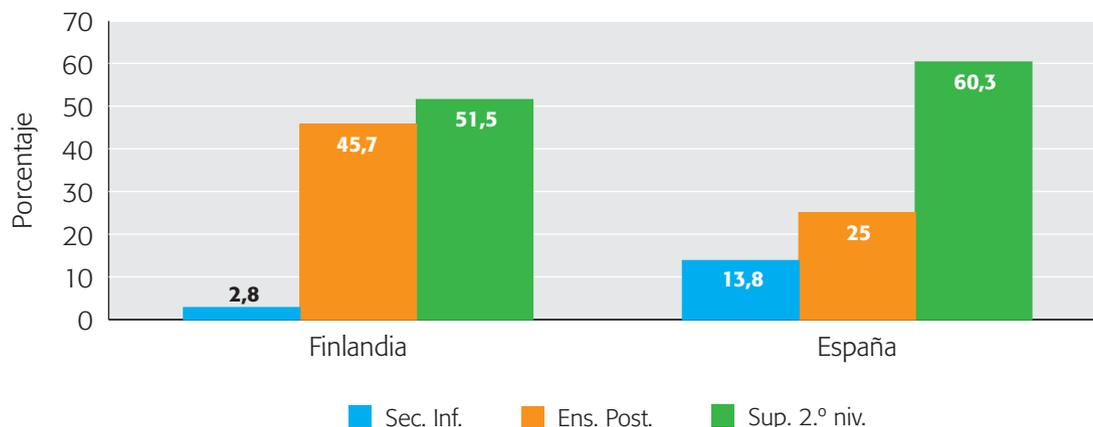
Porcentaje de estudiantes con expectativas de finalizar los diversos niveles de la educación

	Enseñanza secundaria inferior	Enseñanza secundaria superior (académica o profesional)	Enseñanza superior (académica o profesional)
Finlandia	2,8	45,7	51,5
España	13,8	25	60,3

Fuente: OCDE (2007), p. 84.

De la observación de estos datos podemos colegir que la población estudiantil finlandesa tiene unas expectativas más equilibradas que la española: Finlandia posee un notablemente pequeño porcentaje de alumnos con expectativas de sólo alcanzar estudios del nivel de enseñanza secundaria inferior (2,8%) y unos relativos y comparativamente altos porcentajes de estudiantes con expectativas tanto de completar la enseñanza secundaria posobligatoria (académica o profesional) (45,7%), como de finalizar estudios de nivel terciario (académicos o profesionales) (51,5%). Frente a estos datos, las expectativas de los estudiantes en España presentan un carácter más bipolar, siendo inferior el porcentaje de alumnos con expectativas de finalizar la enseñanza secundaria superior (académica o profesional) (el 25%), y superior el porcentaje de expectativas en los extremos (un 13,8% relativas a los estudios de enseñanza secundaria inferior, y un 60,3% –porcentaje superior que Finlandia– de alumnos con expectativas de finalizar la enseñanza superior, académica o profesional).

72



El sistema educativo finlandés, podemos afirmar, es más igualitario que el español, o más capaz de nivelar las diferencias derivadas de los diversos entornos socio-

económicos que rodean a los estudiantes o, al menos, así es percibido por los estudiantes de cada uno de estos países. A este respecto podemos afirmar que el estudio de la OCDE (2007) ha señalado a Finlandia como uno de los países con menor diferencia en el índice de expectativas de cursar la enseñanza académica superior o estudios de investigación avanzada entre los estudiantes de bajo rendimiento en las matemáticas y aquellos de alto rendimiento en esta asignatura. Esta diferencia fue de 35,4 puntos en Finlandia (uno de los menores en los países de la OCDE) y de 72,7 puntos en España (uno de los mayores entre los países de la OCDE) (OCDE, 2007: 85). Según la interpretación de este estudio, esto puede deberse a que en Finlandia, y en todos aquellos países en los que esta diferencia es baja, el sistema educativo, y la educación en general, es percibida como algo que está abierto a todos. También se explica por la presencia en dichos países de instituciones de enseñanza terciaria que acogen a estudiantes con una diversidad de niveles de competencia; por una menor selectividad de las titulaciones vinculadas a la enseñanza superior de carácter académico, o al hecho de que la educación de nivel universitario constituya sólo una de entre la diversidad de vías existentes para desarrollar un conocimiento y destrezas avanzadas para el mercado laboral (*ibidem*: 79).

Del estudio realizado por el Instituto de Evaluación (2006), se extrae la existencia de una correlación muy elevada entre las expectativas de padres e hijos, en el sentido de que las expectativas manifestadas por los padres son las mismas que las expresadas mayoritariamente por los hijos. Así, se observa que en todos los colectivos de padres (independientemente de su nivel de estudios), y referidos a sus hijos al término de la ESO para el año 2000, se constata el mayor porcentaje de expectativas hacia los estudios universitarios (71%). Le sigue porcentualmente la expectativa de los padres de estudios de formación profesional (21%) y, a distancia, la expectativa de estudios de bachillerato (4,4%) y de sólo estudios obligatorios (3,7%). Más allá de la preferencia mayoritaria de los padres porque sus hijos realicen estudios universitarios, se observa la relación de que a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el nivel de estudios que quieren que terminen sus hijos y mayor es el nivel de estudios que quieren terminar los propios alumnos. Se observa, por ello, la incidencia que tiene el nivel de estudios de los padres en las expectativas de estudios futuros y en el propio rendimiento escolar de los alumnos. Podríamos colegir que los datos que se han obtenido para la muestra de padres de España podrían ser coherentes con los que se extraerían de la muestra de padres de la CM, por la distribución del nivel de estudios de la población adulta en esta última realidad geográfica. En este sentido, cabría concluir que una de las acciones de mayor relevancia de la política educativa futura de la CM, con vistas a mejorar las expectativas de estudios de los alumnos y su propio rendimiento escolar, debería apuntar a la plena integración de la población adulta en la sociedad del conocimiento.

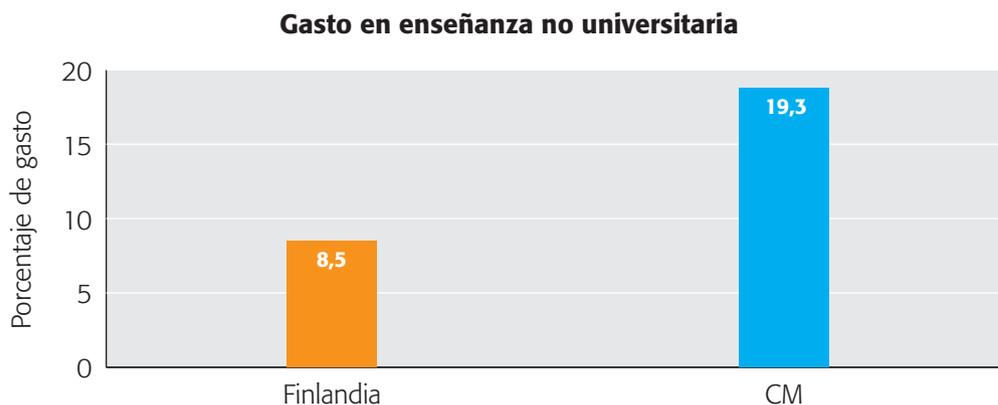
9.2. Indicadores de RECURSOS

Recursos financieros y económicos

Porcentaje de gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total

El porcentaje de gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total es notablemente inferior en Finlandia que en la CM. Los datos son los siguientes:

- Finlandia:
Presupuesto total (año 2007): 103.599 millones de euros.
Gasto en enseñanza infantil, primaria y secundaria: 8.818 millones de euros.
Porcentaje del gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total: 8,5%¹⁰.
- Comunidad de Madrid:
Presupuesto total (año 2007): 18.169 millones de euros.
Porcentaje del gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total: 19,3%¹¹.



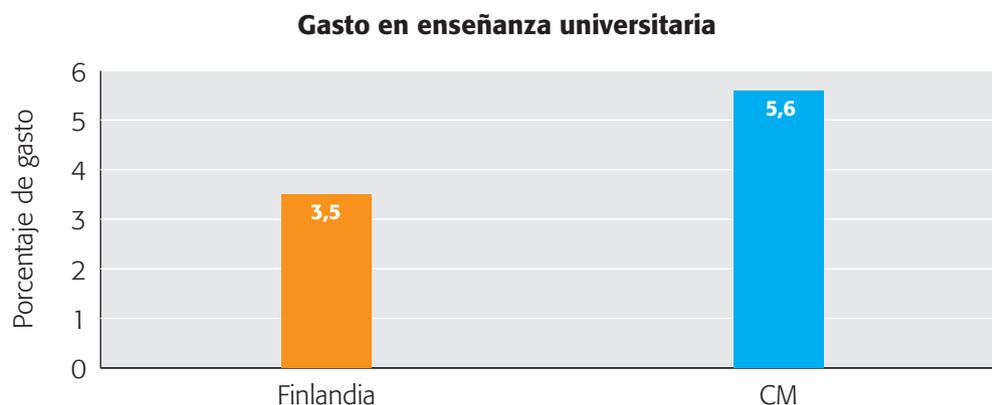
Porcentaje de gasto en enseñanza universitaria respecto del presupuesto total

También en este caso Finlandia destina un menor porcentaje de gasto en enseñanza universitaria respecto del presupuesto total. En concreto, Finlandia destina un 3,5%

¹⁰ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, en concreto de http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/kan/vtp/vtp_en.asp, y http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/jul/jmete/jmete_en.asp

¹¹ BOCM 29 de diciembre de 2006 (Ley 3/2006 de 22 de diciembre, Ley de Presupuestos 2007).

de su presupuesto total a la enseñanza universitaria, mientras que la CM destina un 5,6% de su presupuesto total a esta partida¹².



Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo

Ordenadores en centros educativos

Número medio de alumnos por ordenador en las escuelas públicas¹³. El número medio de alumnos por ordenador en las escuelas en Finlandia es de 10. Por su parte, el número medio de alumnos por ordenador en las escuelas en la CM es de 8,71. Tanto en Finlandia como en la CM, el número medio de alumnos por ordenador es notablemente superior en el caso de los centros privados que en los públicos.

75

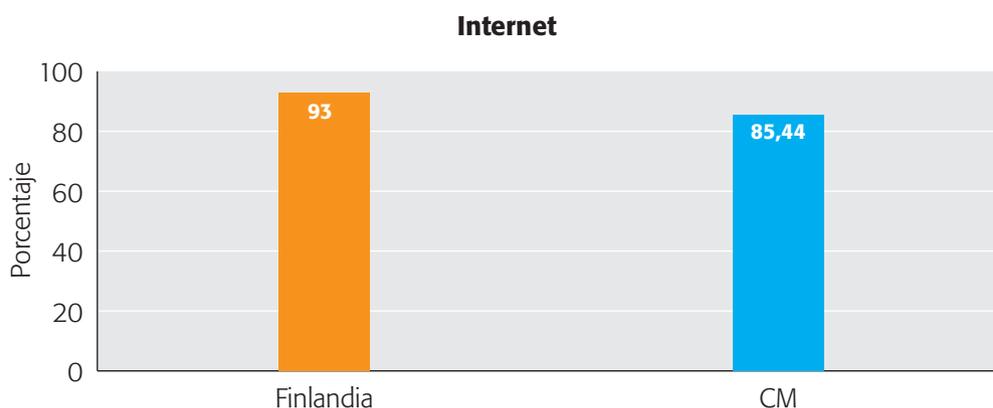


¹² Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, en concreto de http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/kan/vtp/vtp_en.asp, y http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/jul/jmete/jmete_en.asp. Los datos relativos a la CM han sido extraídos de DGP (2009): *Proyecto de presupuestos generales de la Comunidad de Madrid 2009*. Madrid.

¹³ Los datos relativos a la CM se han extraído de la *Estadística de la Enseñanza. Curso 2007/2008*. Madrid. Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, para el curso 2004.

Acceso a Internet en centros educativos

Porcentaje medio de ordenadores conectados a Internet en las escuelas. El porcentaje medio de ordenadores conectados a Internet en las escuelas es superior en Finlandia que en el caso de la CM. Así, en Finlandia el 93% de los ordenadores de las escuelas están conectados a Internet. En el caso de la CM este porcentaje es del 85,44¹⁴.



Recursos humanos

Tamaño medio de la clase en las instituciones educativas por niveles educativos y ratio alumnos/profesor

El tamaño medio de la clase en las instituciones educativas y la ratio alumnos/profesor son indicadores que se suelen considerar ampliamente a la hora de valorar la calidad del funcionamiento de un sistema educativo. Como se afirma en el estudio de la OCDE *Education at a glance*, el tamaño medio de la clase constituye un factor importante que es percibido como elemento clave que permite a los docentes concentrarse en mayor medida en las necesidades individuales de los estudiantes. Es también un elemento que puede influir en los padres cuando eligen escuela para sus hijos (OCDE, 2007: 374). Aunque hay cierta evidencia del impacto que las clases de reducido tamaño pueden tener en grupos específicos de estudiantes (i.e., alumnos con NN.EE.), la investigación educativa relativa a esta temática no arroja resultados consistentes. Desde un punto de vista metodológico, cabe decir que el número de estudiantes por clase se deduce de la consideración de una serie de elementos diversos: la ratio alumnos/profesor,

¹⁴ Los datos relativos a la CM se han extraído de *Estadística de la Enseñanza curso 2007-2008*. Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, relativos al curso 2004.

el número de clases o de estudiantes de los que un profesor es responsable, el tiempo de instrucción de los estudiantes comparado con la duración de los días de trabajo de los docentes, el porcentaje del tiempo que los docentes emplean en la enseñanza, la agrupación de los estudiantes en las clases y la docencia en grupo. Más en concreto, el estudio de la OCDE arriba citado ha empleado en el cálculo de dicho indicador, la siguiente fórmula:

$$\text{Estimación del tamaño medio de la clase} = \frac{\text{ratio alumnos/profesor} \times \text{horas de instrucción semanal del alumno}}{\text{horas de docencia semanal del profesor}}$$

La diversidad de los elementos que componen este indicador explica por qué países con similares ratios alumnos/profesor revelan tamaños medios de las clases diversos.

En términos generales, en los diversos países, el número medio de estudiantes por clase tiende a incrementarse de la educación primaria a la educación secundaria inferior.

La ratio alumnos/profesor no sólo suele considerarse un indicador de la calidad del funcionamiento de un sistema educativo, sino también de los recursos que un país destina a la educación. Estudios como el de la OCDE han calculado la ratio alumnos/profesor dividiendo el número de estudiantes a tiempo completo en un nivel dado de la educación entre el número de docentes a tiempo completo en dicho nivel educativo en instituciones educativas similares. La ratio alumnos/profesor tiende a decrecer de la educación primaria a la educación secundaria (*ibidem*: 374, 376).

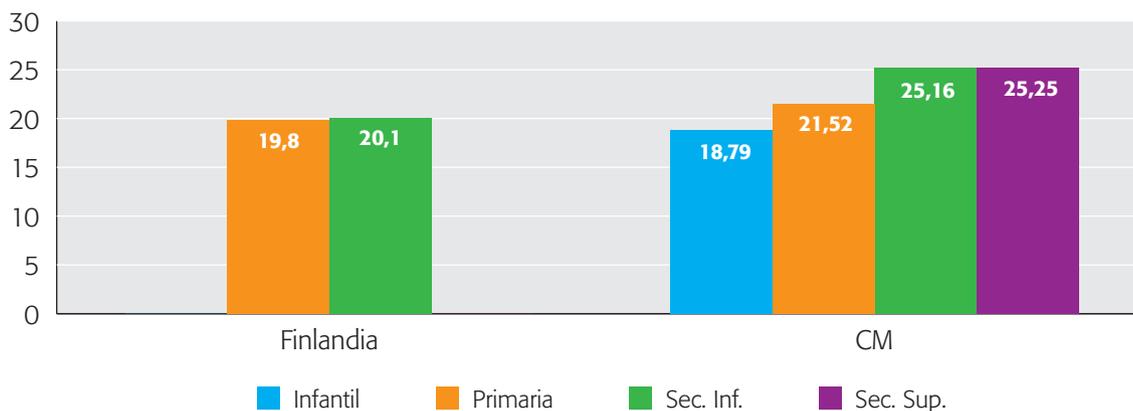
Tamaño medio de la clase en las instituciones educativas por niveles educativos

Este elemento del sistema educativo se halla regulado en la legislación educativa española, la cual garantiza un máximo de 25 alumnos por aula en educación primaria y un máximo de 30 alumnos por aula en la educación secundaria obligatoria. Los distintos informes relativos a la educación en Finlandia aseveran la ausencia de normativa en la educación finlandesa a este respecto. El tamaño medio de la clase en la enseñanza pública en la CM es bastante similar a este indicador en el caso de Finlandia. En concreto, en el nivel de Educación Infantil la media es de 18,79 alumnos. En Educación Primaria la media es de 21,52 alumnos. En la ESO es de 25,16 alumnos, y en Bachillerato de 25,25 alumnos. Hay una cierta diferencia entre la ratio en los centros públicos y en los centros privados, siendo en los centros públicos la ratio media ligeramente inferior a la de los centros privados.

En Finlandia, la Oficina de Estadísticas de Educación carece de información, para este indicador, en relación a la educación infantil y a la enseñanza secundaria posobligatoria. No obstante, la ratio media en Finlandia para la educación primaria es de 19,8 alumnos y para la educación secundaria inferior es de 20,1 alumnos. En el caso de Finlandia, también es ligeramente superior la ratio en el caso de los centros privados¹⁵.

Tamaño medio de la clase

	Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato
Finlandia	–	19,8 alumnos	20,1 alumnos	–
CM	18,79 alumnos	21,52 alumnos	25,16 alumnos	25,25 alumnos



Ratio alumnos/profesor

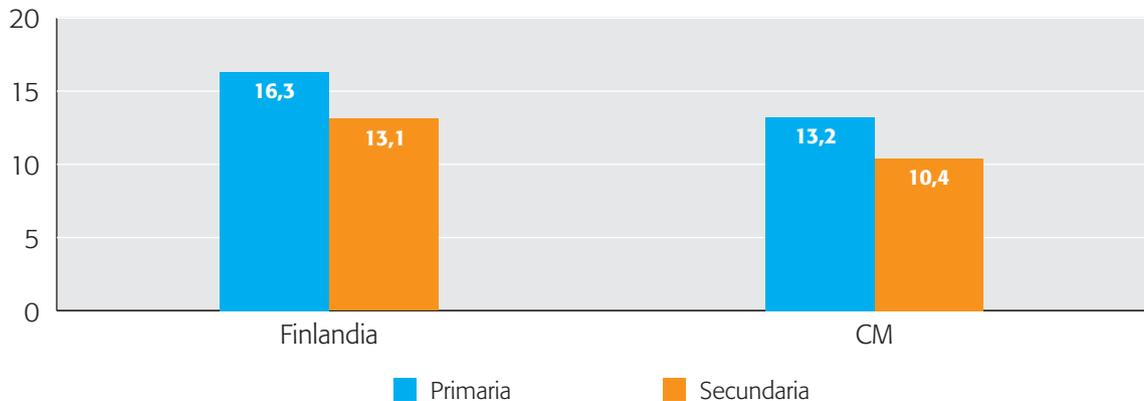
La ratio alumnos/profesor se revela más elevada en las aulas de enseñanza primaria y secundaria en Finlandia que en las de la CM. Así, en Finlandia, hay una ratio de 16,3 alumnos por profesor en educación primaria y una ratio de 13,1 alumnos por profesor en enseñanza secundaria (globalmente considerada, es decir, en sus niveles inferior y superior). Por su parte, la ratio alumnos/profesor en la CM es de 13,2 en educación primaria y de 10,4 en el conjunto de la educación secundaria¹⁶.

¹⁵ Los datos relativos a la CM se han extraído de la Estadística de la Enseñanza de la Subd. Gral de Evaluación y Análisis de la Consejería de Educación. Datos provisionales, 18 de abril de 2008 (datos relativos al curso académico 2006/2007). Los datos relativos a Finlandia se han extraído de Statistics Finland. Dato proporcionado por Mr. Mika Tuononen, Señor Statistician. Email: <mika.tuononen@stat.fi> (datos relativos al año 2008).

¹⁶ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2006). Datos del curso 2003-2004. Por su parte, los datos relativos a la CM han sido extraídos de *Las cifras de la educación en España*. Edición 2006. Datos del curso 2003-2004.

Ratio alumnos/profesor

	Primaria	Secundaria
Finlandia	16,3 alumnos	13,1 alumnos
CM	13,2 alumnos	10,4 alumnos



9.3. Indicadores de ESCOLARIZACIÓN

Proporción de población en edad escolarizable

El porcentaje de población en edad escolarizable es prácticamente igual al de la CM. En concreto, Finlandia posee un porcentaje del 36,4% de población de edad entre los 0 y los 29 años de edad (dato del año 2004). Por su parte, la CM posee un porcentaje del 35,9% de población comprendida en este intervalo de edad (dato del año 2005)¹⁷.

Finlandia	36,4%
CM	35,9%



¹⁷ Los datos relativos tanto a Finlandia como a la CM se han extraído del Instituto de Evaluación (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid.

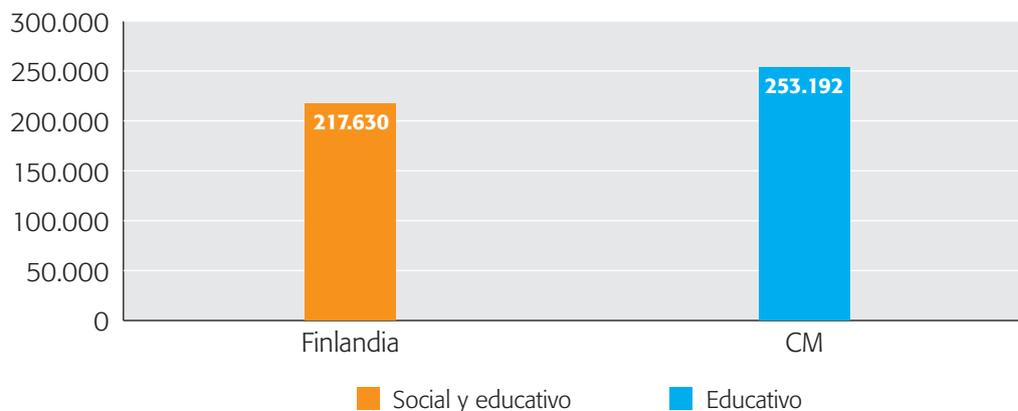
Número de alumnos por nivel educativo

Hay que hacer notar que en Finlandia las instituciones que albergan a los niños desde los 0 a los 5 años, las denominadas *day care institutions*, son instituciones de carácter social destinadas al cuidado infantil. Sólo el último curso previo a la escolarización obligatoria, en el que los niños tienen 6 años de edad, posee un carácter netamente educativo. Ello no es así en el caso de la CM, donde la legislación que regula el nivel de educación infantil, especifica objetivos y contenidos pedagógicos en ambos ciclos de este nivel educativo¹⁸.

En Finlandia, el número total de niños de 0 a 5 años que asisten a instituciones de carácter social es de 159.718. El número de alumnos matriculados en preescolar (6 años de edad) es de 57.912. El número total de niños matriculados en instituciones sociales y educativas (0-6 años) en este país es de 217.630 alumnos. Esta cifra es inferior al número de alumnos matriculados en ambos niveles de educación infantil (en instituciones propiamente educativas) en la CM: 253.192 alumnos. Puede apreciarse que en Finlandia es superior el número de niños de 0 a 3 años de edad matriculados en instituciones de carácter social (78.746 niños) que este número en el caso de instituciones educativas en la CM (69.362), mientras que en Finlandia es notablemente inferior el número de niños de 4 a 6 años matriculados en instituciones de carácter social y educativas, que es de 138.884 niños, frente a los 183.830 niños matriculados en el segundo ciclo de educación infantil en la CM.

Número de alumnos en Educación Infantil

Finlandia	217.630 niños
CM	253.192 niños

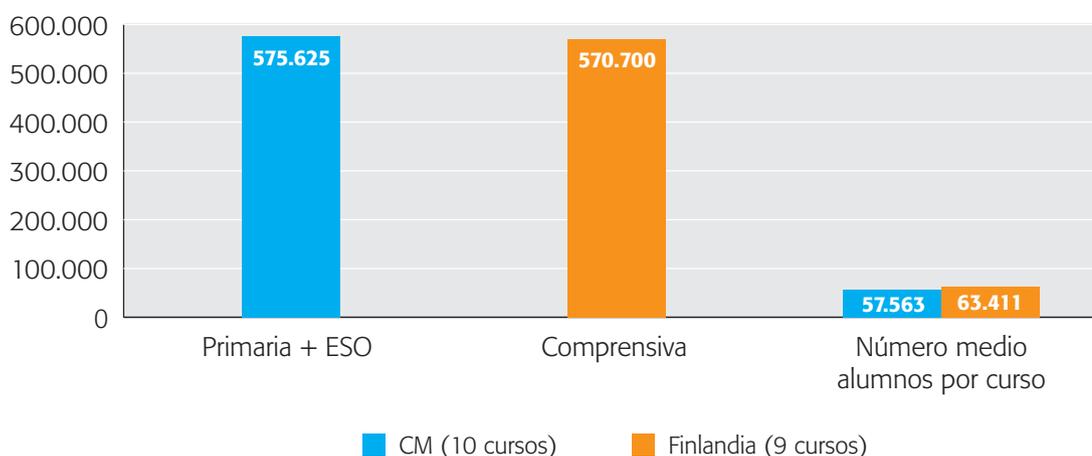


¹⁸ Los datos relativos al número de niños matriculados en educación infantil en Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland 2007*, para el curso 2005. Los datos relativos al número de niños matriculados en educación infantil en la CM han sido extraídos de la *Estadística de la CM*, curso 2006-2007.

El número de alumnos que asisten a la escuela comprensiva en Finlandia en el año 2007 (570.700 alumnos) es ligeramente inferior al que asisten a la Enseñanza Primaria (336.788), a la ESO (234.736) y a Educación Especial (4.101) juntos (575.625) en la CM. No obstante, dado que la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO) se prolonga durante 10 cursos en la CM, mientras que en Finlandia sólo dura 9 cursos, el número medio de alumnos por curso en la enseñanza obligatoria es superior en Finlandia (63.411) que en la CM (57.563).

Número de alumnos en Enseñanza Obligatoria

	Primaria+ESO	Comprensiva	Nº medio alumnos por curso
CM (10 cursos)	575.625		57.563
Finlandia (9 cursos)		570.700	63.411



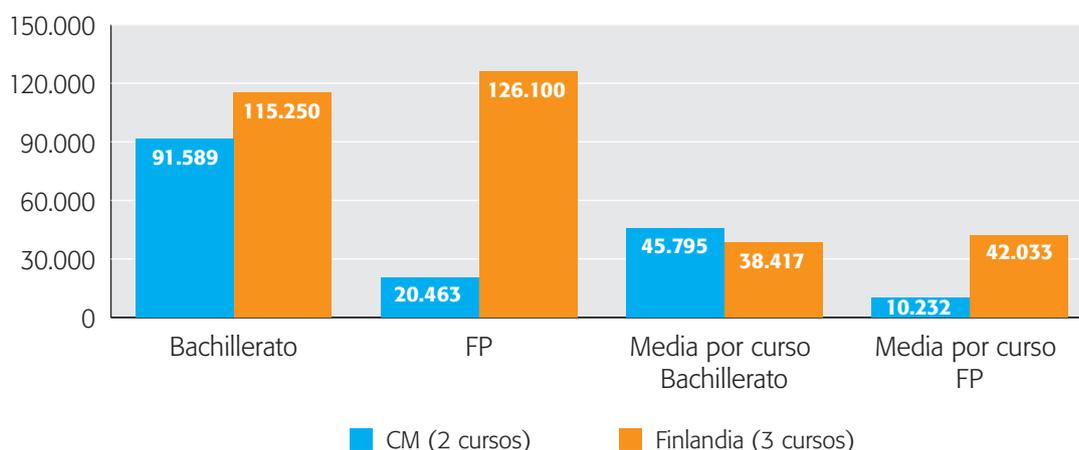
Por su parte, en ambos casos es superior el número de alumnos de Finlandia que asiste en el año 2007 a la enseñanza secundaria superior (115.250) y a la FP (126.100) que los que asisten a estas enseñanzas en la CM. En este último territorio, las cifras son: para el Bachillerato, de 91.589, y para la FP de Grado Medio, de 20.463¹⁹. No obstante, dado que en la CM el Bachillerato se prolonga dos cursos, mientras que en Finlandia se extiende tres cursos, resulta que la media de alumnos por curso en Bachillerato es superior en la CM (45.795 alumnos) que en Finlandia

¹⁹ Los datos relativos al número de alumnos en Finlandia en todos los niveles han sido extraídos de *Statistics Finland*, 2007. Por su parte, los datos correspondientes al alumnado de la CM en estos niveles han sido extraídos de Comunidad de Madrid (2007).

(38.417), mientras que la media por curso de FP es notablemente superior en Finlandia (42.033) que en la CM (10.232 alumnos).

Número de alumnos en Enseñanza Secundaria Superior

	Bachillerato	FP	Media por curso Bachillerato	Media por curso FP
CM (2 cursos)	91.589	20.463	45.795	10.232
Finlandia (3 cursos)	115.250	126.100	38.417	42.033



Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios

Educación infantil

La sociedad madrileña hace un mayor uso de la educación infantil que la sociedad finlandesa. A modo de ejemplo, debemos destacar que la tasa neta de escolaridad a los tres años de edad en la CM es del 90,6%, mientras que esta tasa en la misma edad en Finlandia es del 37,9%²⁰. En Finlandia, a los cuatro años de edad la tasa de escolaridad es del 46,7%; a los cinco años de edad la tasa de escolaridad es del 55,5%, y sólo alcanza, prácticamente, el 100% a los seis años de edad, cuando se inicia, propiamente, el curso preescolar de carácter educativo²¹. Así, prácticamente

²⁰ Las tasas netas de escolaridad a los tres años de edad en los casos de la CM y de Finlandia han sido extraídos de MEPSYD (2008). Curso 2005-2006.

²¹ *Ibidem*.

el 100% de los niños de seis años (i.e., 57.912 niños de 57.997) participaron en la educación pre-primaria en el año 2005²².

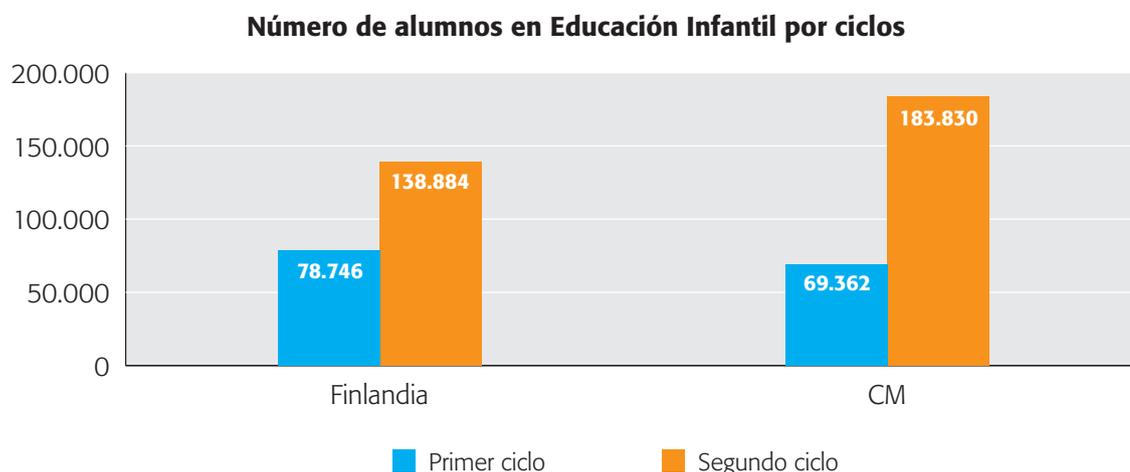
	3 años	4 años	5 años	6 años
Finlandia	37,9%	46,7%	55,5%	100%
CM	90,6%	100%	100%	100%

Los datos de que disponemos para el año 2005 revelan las siguientes cifras de alumnos matriculados:

- Alumnos matriculados en instituciones sociales de cuidado infantil, *day care*:
 - 0-3 años de edad: 78.746 niños.
 - 4 años de edad: 39.243 niños.
 - 5 años de edad: 41.729 niños.
- Alumnos matriculados en preescolar:
 - 6 años de edad: 57.912 niños.

Si agrupamos las edades de los 4, 5 y 6 años, tenemos un total de 138.884 niños matriculados en Finlandia²³.

En el caso de la CM, en el primer ciclo de educación infantil hay un total de 69.362 niños matriculados y en el segundo ciclo hay un total de 183.830 niños matriculados.



²² Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*. Los datos relativos a la CM han sido extraídos de CM (2007).

²³ Los datos relativos al número de niños matriculados en *day care* y en educación preescolar en Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland 2007*, para el año 2005. Los datos relativos al número de niños matriculados en los ciclos primero y segundo de educación infantil en la CM han sido extraídos de CM (2007).

Educación secundaria posobligatoria

En Finlandia, la educación secundaria posobligatoria dura tres años, de los 17 a los 19 años de edad, y en la CM el Bachillerato tiene una duración de dos años, de los 17 a los 18 años de edad. Hay, por ello, más alumnos que cursan la enseñanza secundaria posobligatoria en Finlandia que en la CM. En concreto, y según datos del año 2007, cursaron la enseñanza secundaria posobligatoria dicho año un total de 115.250 alumnos. En la CM, este número fue de 91.589 alumnos²⁴. El número de alumnos finlandeses que cursaron enseñanzas profesionales de carácter inicial el año 2007 fue de 126.085. Por su parte, en el caso de la CM, el número total de alumnos que cursan ciclos formativos de grado medio, tanto en su modalidad de presencial como de enseñanzas a distancia, es de 20.463 alumnos²⁵.

Académica	Bachillerato (dos años)	Enseñanza Secundaria Posobligatoria (tres años)
Finlandia		115.250 (47%)
CM	91.589 (81,7%)	

Profesional	Profesional	Profesional
Finlandia	126.028 (52,2%)	
CM		20.463 (18,2%)

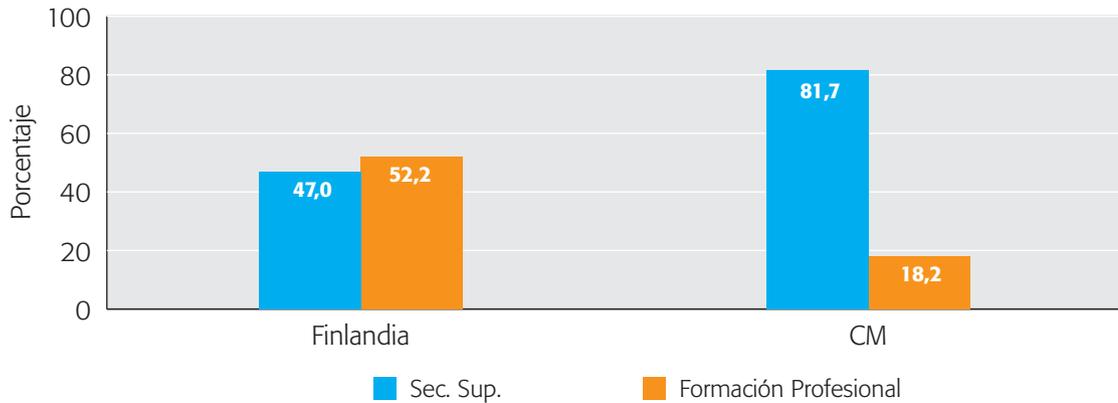
En Finlandia, el porcentaje de alumnos que estudian, bien la rama académica, bien la profesional es, prácticamente, equivalente, siendo ligeramente superior los que cursan la rama profesional: el 47,7% del total de los 241.335 alumnos que cursan enseñanzas en estas edades realiza la opción académica, y el 52,2% lo hace en la opción profesional. En el caso de la CM, los porcentajes cambian drásticamente y en sentido inverso, siendo muy mayoritario el porcentaje de los alumnos que cursan bachillerato (81,7% del total de 112.052 alumnos que cursan enseñanzas a esta edad), y minoritario el porcentaje de los alumnos que cursan enseñanzas profesionales de grado medio (el 18,2%)²⁶.

²⁴ Los datos relativos al número de alumnos que cursan la enseñanza secundaria posobligatoria en Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland*, 2007. Por su parte, los datos correspondientes al alumnado de la CM en estos niveles, han sido extraídos de Comunidad de Madrid (2007) (datos provisionales. Curso 2006-2007).

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

Porcentaje de alumnos en la Educación Secundaria Posobligatoria

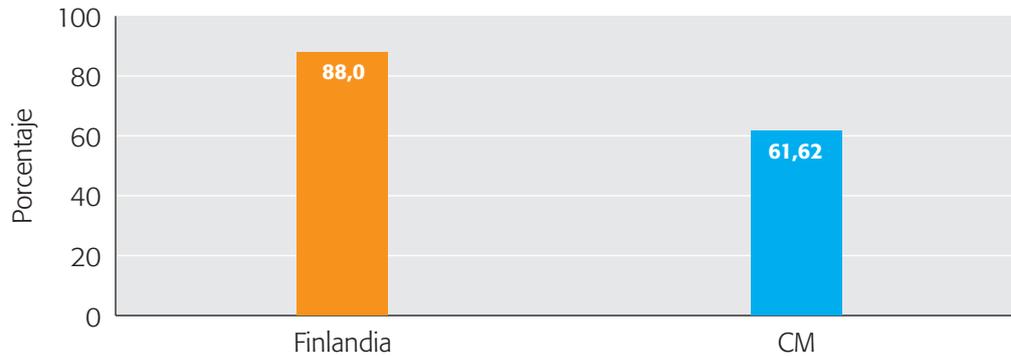


Acceso a la educación superior

Prueba de acceso a la universidad

Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad. En el sistema educativo español, los alumnos que cursan la opción de dos años de Bachillerato realizan, al término de los mismos, la prueba de acceso a la universidad. En el sistema educativo finlandés, los estudiantes que han cursado la opción de tres años de escuela secundaria superior general realizan, al término de los mismos, el *National Matriculation Examination*. No hay en ninguno de los dos sistemas educativos un examen nacional para los alumnos que se gradúan en la opción de educación profesional. El porcentaje de los alumnos que obtienen la prueba de acceso a la universidad es notablemente superior en Finlandia que en la CM. Así, en Finlandia el 88% de los alumnos que comenzaron la escuela secundaria superior general obtuvieron el *Matriculation Examination* a finales de 2005 (aplicando este porcentaje a la media de alumno por curso de escuela secundaria superior de carácter general –38.417 alumnos–, esto supone la aprobación del *Matriculation Examination* por un número de 33.807 alumnos). En la CM aprobaron la selectividad en el curso 2007 un total de 24.027 alumnos. Esto supone un porcentaje del 61,62 de alumnos que aprobaron este examen respecto de los que empezaron a estudiar Bachillerato (en el curso 2005/2006 cursaron 1.º de Bachillerato un total de 38.995 alumnos). Hay que matizar que en Finlandia el ingreso en la rama académica o profesional del nivel de enseñanza secundaria posobligatoria supone una opción seria y madura de seguir estudios posteriores de corte académico o profesional. Por eso hay un porcentaje tan elevado de aprobados del *Matriculation Examination*, puesto que sólo lo realizan aquellos alumnos con vocación académica. No es este el caso de los alumnos de la CM, los cuales se encaminan mayoritariamente (en un 81,7%) al Bachillerato, para evitar la devaluada rama profesional, y sin valorar en toda su dimensión las exigencias de la vía académica. Por esta razón, el porcentaje de aprobados de la prueba de acceso a la universidad en la CM es inferior.

Acceso a la universidad



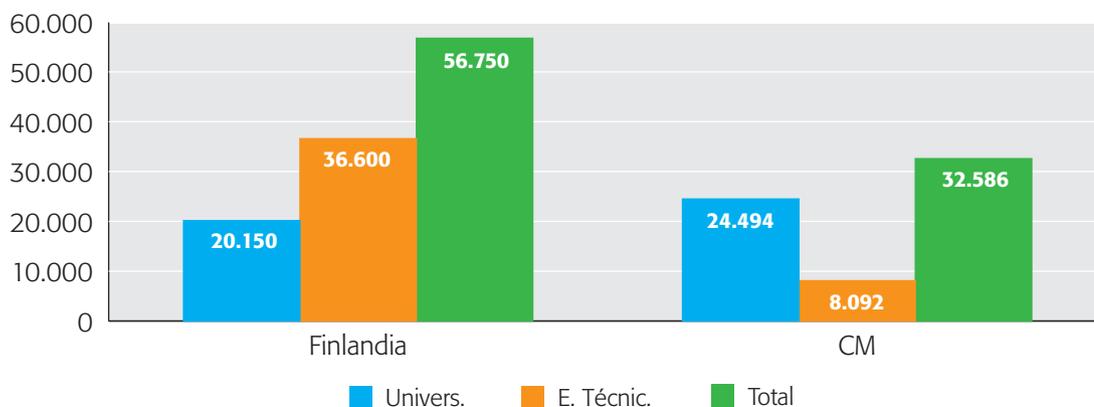
Alumnado de nuevo ingreso en la universidad

Número de alumnos que acceden por primera vez a los estudios universitarios en un curso académico. El sistema de educación superior finlandés es un sistema binario, compuesto de universidades y de instituciones politécnicas. El número de alumnos que accedieron por vez primera a la universidad en Finlandia en el curso 2006 fue de 20.150. Por su parte, el número de alumnos que accedieron por vez primera a las instituciones politécnicas en Finlandia en dicho curso fue de 36.600. Eso hace un total de 56.750 alumnos de nuevo ingreso en la enseñanza superior finlandesa. El sistema de educación superior español es un sistema unitario, en el cual las universidades imparten los estudios de todas las ramas. Según los últimos datos que poseemos del curso académico 2007/2008, el número total de alumnos de nuevo ingreso en la enseñanza superior madrileña (6 universidades públicas y 7 privadas y de la Iglesia) fue de 32.586, número notablemente inferior al que se produce en el caso finlandés. De esos alumnos, un total de 24.494 cursaron estudios de Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud. Por su parte, un total de 8.092 cursaron Estudios Técnicos. Como puede apreciarse, la tradición por los estudios técnicos es muy superior en el caso de Finlandia que lo es en la CM²⁷.

2006	Universidad vía académica	Politécnicas vía técnica	Total
Finlandia	20.150 alumnos	36.600 alumnos	56.750 alumnos
CM	24.494 alumnos	8.092 alumnos	32.586 alumnos

²⁷ Los datos relativos al número de alumnos de nuevo ingreso en la educación terciaria en Finlandia, han sido extraídos de *Statistics Finland, 2007*. Por su parte, los datos correspondientes a este tipo de alumnado en la CM, han sido extraídos de CM y DGUI (2008): *Estudio del proceso de ingreso y matrícula en las universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid, p. 97.

Número de alumnos de nuevo ingreso en la Universidad



Alumnado extranjero

La Comunidad de Madrid es la comunidad autónoma de España con mayor número de alumnos extranjeros matriculados en la enseñanza obligatoria. Dicho número es de 85.245 alumnos extranjeros. En la CM, el número de alumnos inmigrantes en el nivel de educación primaria es de 51.900. En la ESO, el número de alumnos inmigrantes es de 32.843. El porcentaje de alumnado extranjero en la enseñanza primaria, ESO y educación especial en la CM es del 15%. En Finlandia, el número de inmigrantes en el año 2006 se cifra en 22.451 personas. La procedencia de estos inmigrantes, en su mayoría, es de Rusia, Estonia y Suecia. El porcentaje de alumnos inmigrantes en Finlandia es del 3%²⁸.

Porcentaje de alumnos extranjeros en la Enseñanza Obligatoria

Alumnos extranjeros	Primaria	ESO	Total (incluido e. especial)	Porcentaje
CM	51.900	32.843	85.245	15%
Finlandia			22.451	3%



²⁸ Los datos relativos a la CM se han extraído de CM (2007). Los datos relativos a Finlandia se han extraído de la Finnish National Board of Education, <http://www.oph.fi>.

Atención a la diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales

El planteamiento de la atención a la diversidad y, en concreto, a los alumnos con NN.EE., es notablemente diverso en Finlandia y en la CM. En Finlandia no se ha practicado la política de integración escolar sino hasta hace sólo cinco años. Aún actualmente, incluso, la organización de la educación especial varía según las diversas áreas geográficas (*vid. Statistics Finland*) sin que se practique, uniformemente, una política nacional en todo el territorio finlandés. Además de la ausencia de una tradición de políticas de integración escolar en Finlandia, cabe destacar la tradición existente en la política escolar finlandesa del recurso puntual a la educación especial por los alumnos que lo precisan en un momento específico de su vida escolar pero que, posteriormente, son reintegrados en la enseñanza normal. Hay, en líneas generales, un mayor recurso a la educación especial por “alumnos normales” en Finlandia y el recurso a la misma no está tan estigmatizado como en otros países. Según datos de *Statistics Finland*, servicio oficial de provisión de estadísticas de Finlandia en línea, el número de alumnos de educación especial se ha revelado creciente a lo largo de la última década. La participación en educación especial en el sistema educativo finlandés puede revestir las formas diversas de integración total en aulas ordinarias, asistencia a la educación especial a tiempo parcial, o asistencia a una clase especial. Entre todos estos grupos, la cifra total de alumnos recibiendo una modalidad u otra de educación especial en Finlandia en el curso 2005, fue de 44.699 alumnos²⁹.

	Preprimaria	Grados 1-6	Grados 7-9	Grado 10	Total
Integrados en aulas ordinarias	312	7.746	3.482	40	11.580
Parcialmente integrados en aulas ordinarias	80	4.075	6.274	12	10.441
Clase/grupo especial	1.062	12.789	8.530	297	22.678
Total	1.454	24.610	18.286	349	44.699

Fuente: *Statistics Finland* 2005.

La cifra total de alumnado que participa de las medidas de atención a la diversidad en la CM (alumnado con NN.EE., alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, alumnado con necesidades de apoyo ordinario, y alumnos con necesidad de compensación educativa), es de 60.772 alumnos, cifra notablemente superior a la que revela Finlandia. En la CM, hay una política más decidida a favor de la integración de

²⁹ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland* 2005.

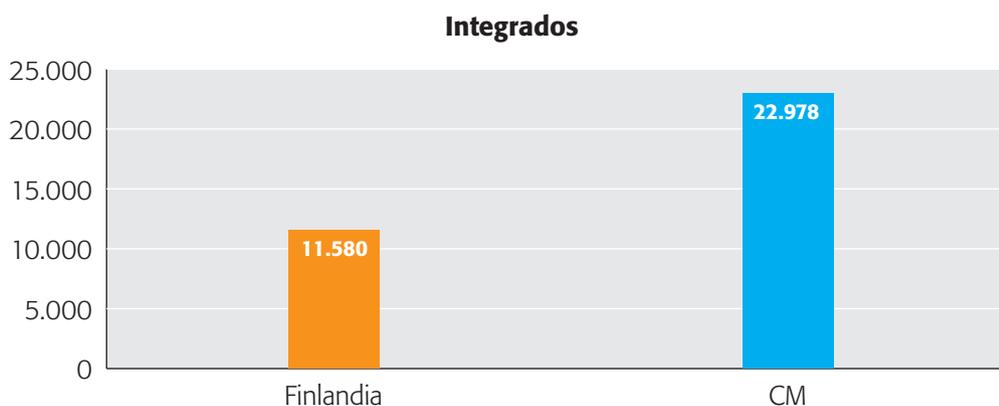
los alumnos con NN.EE. en aulas ordinarias (en la CM hay 22.978 alumnos en este caso, frente a los 11.580 que hay en Finlandia). Por el contrario, en la CM son notablemente inferiores los alumnos con NN.EE. que asisten a un régimen especial en un grupo o clase especial (en la CM hay, en este caso, un total de 4.101 alumnos frente a un número de 22.678 alumnos en Finlandia). Por último, la cifra de alumnos en situación de integración parcial en aulas ordinarias es muy superior en la CM frente a lo que es el caso en Finlandia (en la CM hay en esta situación un total de 33.693 alumnos, y en Finlandia hay un número de 10.441 alumnos)³⁰.

Curso 2006/2007

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO + GS + UFILS	Bachillerato + Ciclos Formativos Gr. Medio y Superior	En todas las enseñanzas
Integrados en aulas ordinarias*	3.516	10.634	8.828	234	22.978
Parcialmente integrados en aulas ordinarias**	3.462	17.145	13.086		33.693
Educación especial		4.101			4.101
	6.978	31.880	21.914	234	60.772

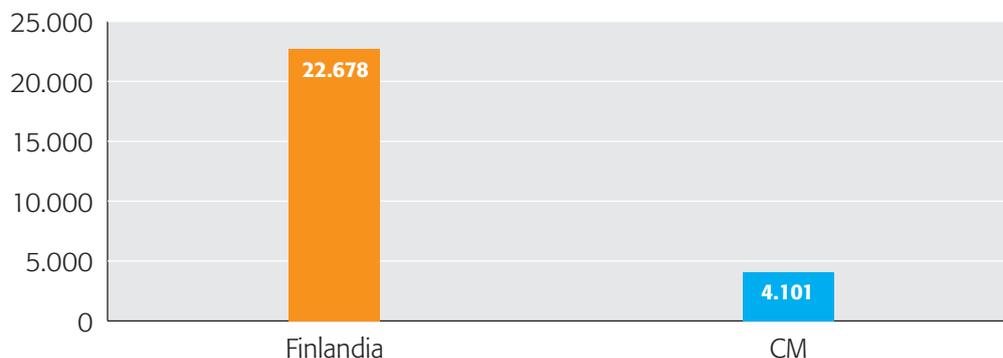
* ACNEE + alumnos de altas capacidades + alumnos de incorporación tardía + alumnos con necesidades de apoyo ordinario.

** Alumnos compensacion desigualdades.

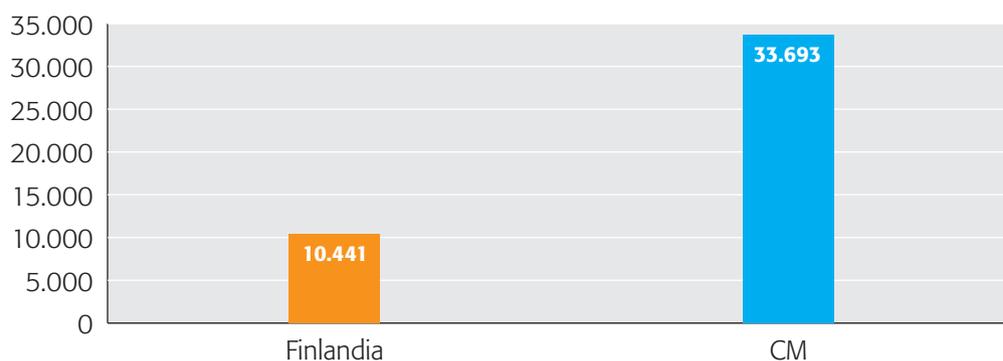


³⁰ Los datos relativos a la CM han sido extraídos de la Estadística de la Enseñanza de la CM Curso 2006-2007.

Clase especial



Parc integrados

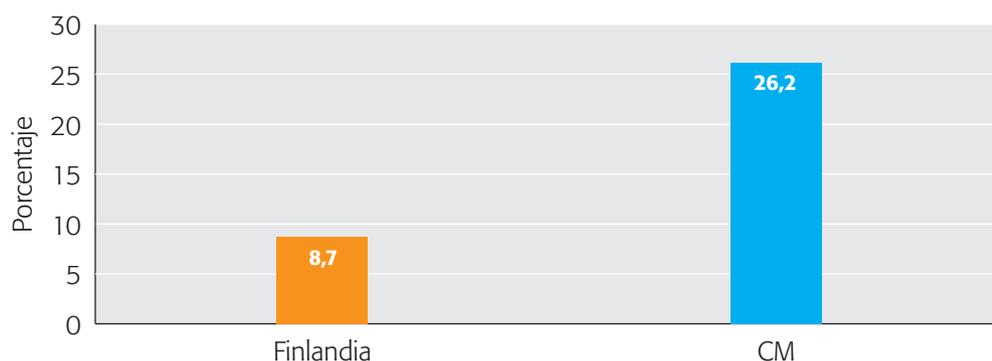


Abandono escolar prematuro

Siguiendo el estudio del Instituto de Evaluación del año 2006, cabe decir que se considera abandono escolar prematuro al hecho de que los jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria no sigan estudios posteriores. Este indicador está relacionado con uno de los puntos de referencia europeos en educación y formación para 2010 que propone reducir el porcentaje de dicho abandono en los países de la Unión Europea (MEC, 2006a: 374). El porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado prematuramente su formación en la CM en el año 2005 es del 26,2%. Finlandia se sitúa entre los países de la UE con porcentajes de abandono menores del 10%, siendo en el caso de este país del 8,7% (*ibidem*: 379).

Abandono escolar prematuro (%)

Finlandia	8,7
CM	26,2



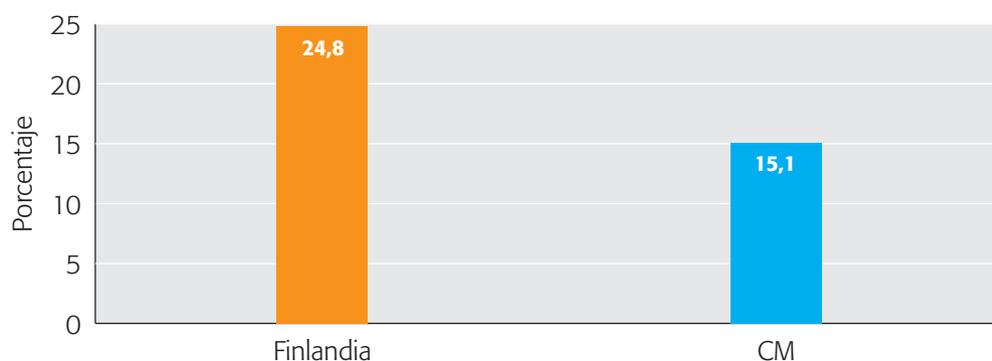
Más en concreto, siguiendo estadísticas del Ministerio de Educación de Finlandia, un 2,1% abandonaron los estudios de educación secundaria superior conducentes a una titulación y un 9,4% lo hicieron en los estudios de FP en el curso 2005/2006 (*vid.* Statistics Finland).

Participación en el aprendizaje permanente

Porcentaje de población entre 25 y 64 años que ha recibido cualquier tipo de educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la referencia de la encuesta. El porcentaje en el caso de Finlandia es del 24,8 para ambos sexos, mientras que, en el caso de la CM, este porcentaje es del 15,1³¹.

Participación AP (%)

Finlandia	24,8
CM	15,1



³¹ Los datos relativos a Finlandia y a la CM se han extraído de Instituto de Evaluación (2006): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid.

Educación privada

El número de alumnos que asisten a la educación privada en Finlandia es muy reducido (2,3%) en relación al número de alumnos que asisten a la escuela pública, que son la mayoría. Por su parte, en la CM este porcentaje es superior al anterior (12,7%)³².

2007

Privado	Estatal	Municipal	Total
13.157	7.451	550.092	570.700

Fuente: *Statistics Finland*, 2007

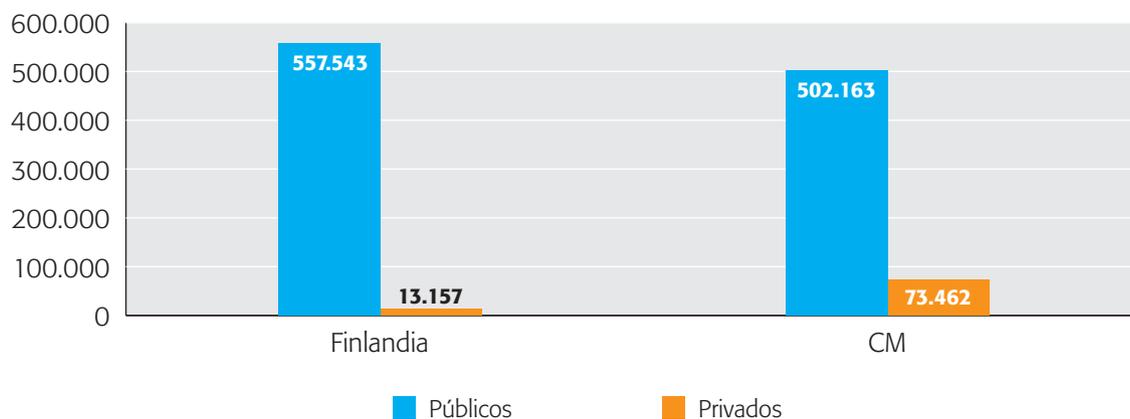
Primaria, ESO y Educación Especial. Año 2007

Centros financiados con fondos públicos		Centros privados	Total
Públicos	Concertados		
306.260	195.903	73.462	575.625
502.163		73.462	575.625

Fuente: CM (2007).

Enseñanza privada (%)

Finlandia	2,3
CM	12,7



³² Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de *Statistics Finland* (2005). Por su parte, los datos relativos a la CM han sido extraídos de CM (2007).

9.4. Indicadores de PROCESOS

Organización y funcionamiento de los centros

Tareas directivas

Perfil del director de centros educativos

El perfil del director de los centros educativos en España y en Finlandia no difiere en exceso. En el caso de España, la fuente a la que hemos acudido para analizar este indicador desglosa los datos en los rasgos de los directores de centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, respectivamente (MEC, 2006a: 186). En el caso de los directores de educación primaria, los datos revelan que, en un 90%, los directores de educación primaria tienen más de 40 años. De igual modo, un 57% de los directores son hombres. Las tres cuartas partes de los directores lleva más de veinte años en la docencia y como titulación académica máxima, un 69% tiene una diplomatura y un 30% una licenciatura (*ibidem*). Como características del perfil directivo hay que señalar que, en los años 2000-2003, en los centros públicos un 58% ha sido designado por el Consejo Escolar y un 30% por la Administración educativa. En cambio, en los centros concertados un 63% ha sido designado por el titular del centro y un 26% por el Consejo Escolar. Los directores de educación primaria de la CM reciben un curso de formación inicial de la administración de 100 horas de duración. En el conjunto de centros de educación primaria, un 64% de los directores lleva diez años o menos en la docencia (*ibidem*: 187). La normativa relativa a la designación de director en centros públicos fue modificada con la aprobación de la LOCE (2002) y, posteriormente, experimentó modificaciones adicionales a partir de la aprobación de la LOE (2006). Así, en lo que respecta a los centros públicos, actualmente es una comisión de la Administración (compuesta por un tercio de representantes del Consejo Escolar, otro tercio de representantes del claustro e, igualmente, un tercio de representantes de la Administración) quien designa al director. En lo que respecta a la designación del director en centros privados concertados, esta designación se regula por el art. 59 de la Ley 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (modificada su redacción según la LOCE 10/2002). Así, la designación del director de centros privados concertados se rige por estos dos parámetros:

1. El director de los centros concertados será designado previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

2. En caso de desacuerdo, el director será designado por el Consejo Escolar del centro de entre una terna de profesores propuesta por el titular. El acuerdo del Consejo Escolar del centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.

En lo que respecta al perfil de los directores de centros que imparten educación secundaria obligatoria, cabe destacar que el 67% de los directores de centros de ESO son hombres, con una edad media que sobrepasa los 40 años en un 76% de los casos. La titulación académica que poseen estos directores es la licenciatura. Los directores de educación secundaria de la CM reciben un curso de formación inicial de la administración de 100 horas de duración. Un 76% de los directores posee más de quince años de experiencia docente. En los años 2000-2003, en centros públicos, un 57% y un 41% han sido designados como directores por el Consejo Escolar y la Administración educativa, respectivamente; en los centros privados, el 76% y el 24% de los directores han sido designados por el titular del centro y el Consejo Escolar respectivamente (*ibidem*).

En el caso de Finlandia, el 61% de los directores escolares en la escuela comprensiva son hombres y el 39% de los directores escolares en la escuela comprensiva son mujeres (*vid.* Statistics Finland 2005). Si en el caso de España el período mínimo de formación inicial obligatoria exigida para ser director de un centro es variable e indeterminada, en el caso de Finlandia está establecido en 320 horas de formación (*vid.* Eurydice, 2005: 233). En ambos casos se requiere un número mínimo de años de experiencia docente, siendo de cinco en el caso de España, tanto para los centros de enseñanza primaria como para los de secundaria obligatoria, y estando indeterminada en su duración en el caso de Finlandia (*ibidem*: 236). La diversa literatura que aborda la cuestión de la dirección escolar para el caso de Finlandia señala el incremento, desde la pasada década, en el número de directores escolares (y de docentes) con doctorados en educación (Aho, E., *et al.*, 2006: 128).

Calendario escolar

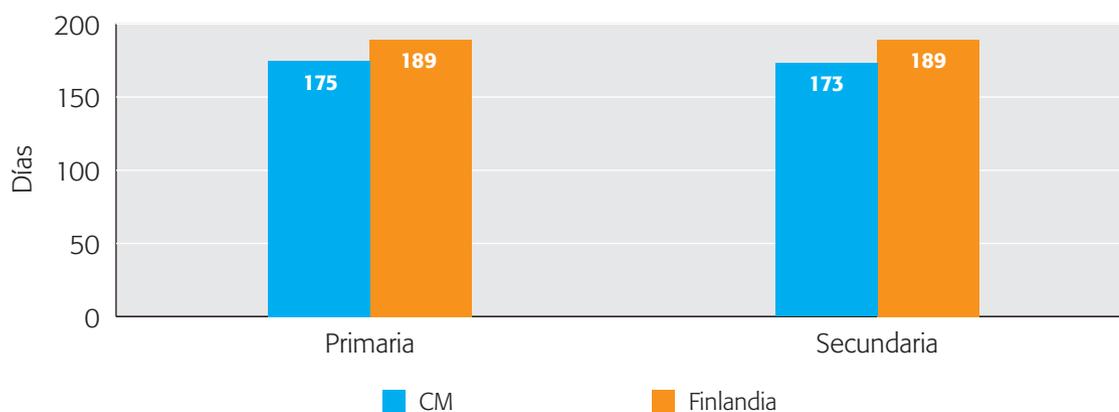
Del contraste de los datos que sobre el calendario escolar poseemos para las realidades geográficas de Finlandia y la Comunidad de Madrid podemos colegir que hay una cierta diferencia entre el número de días de enseñanza que marca el calendario escolar en Finlandia y en la Comunidad de Madrid. En concreto, la diferencia es de 14 días lectivos más en Finlandia que en la Comunidad de Madrid. En Finlandia el número total de días lectivos, que es idéntico en Educación Primaria y en Educación Secundaria general es, descontadas las fiestas, de 189 días³³.

³³ Datos proporcionados por Kari Degerstedt, de la Library of Statistics, Finlandia, el 2 de febrero de 2010.

Por su parte, en la CM, en Educación Primaria hay un total de 189 días lectivos, y en la ESO hay un total de 173 días lectivos. De estos días totales relativos a la CM, hay que descontar un total de 14 días (que comprenden los días que ha determinado la CM para el año 2009 en el ejercicio de sus competencias, que son 12, y los días de fiesta local que ha determinado cada municipio para el año 2009, que son 2)³⁴. De manera que los días lectivos en la CM, descontadas las fiestas, son en Educación Primaria de 175 y en Educación Secundaria de 173.

Número de días lectivos

Primaria		Secundaria	
CM	Finlandia	CM	Finlandia
175	189	173	189



Número de horas de enseñanza

Tiempo obligatorio de instrucción en las instituciones públicas

Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requieren el 65% del total del horario escolar para las comunidades autónomas que no tengan lengua oficial distinta del castellano. En el caso de la Comunidad de Madrid, y según la *Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, las áreas se ordenan de esta forma: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Educación física, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Religión y Recreo. En términos

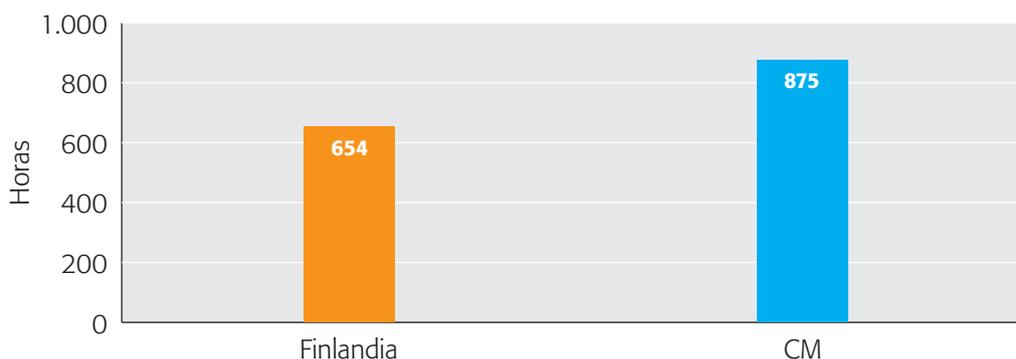
³⁴ Vid. CM (2008): *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso escolar 2008/2009*.

generales, y según dicha orden, calculando el año académico en 35 semanas, la Comunidad de Madrid dispone de un horario considerablemente superior en número de horas de enseñanza para los alumnos de 9 a 11 años de edad (básicamente el segundo ciclo de educación primaria) que el que dispone Finlandia:

Así, para los alumnos de 9 a 11 años de edad, Finlandia tiene 654 horas de instrucción anual prescritas, y la Comunidad de Madrid tiene 875 horas de enseñanza³⁵.

Número de horas 9-11 años

Finlandia	654 horas instrucción anual
CM	875 horas instrucción anual



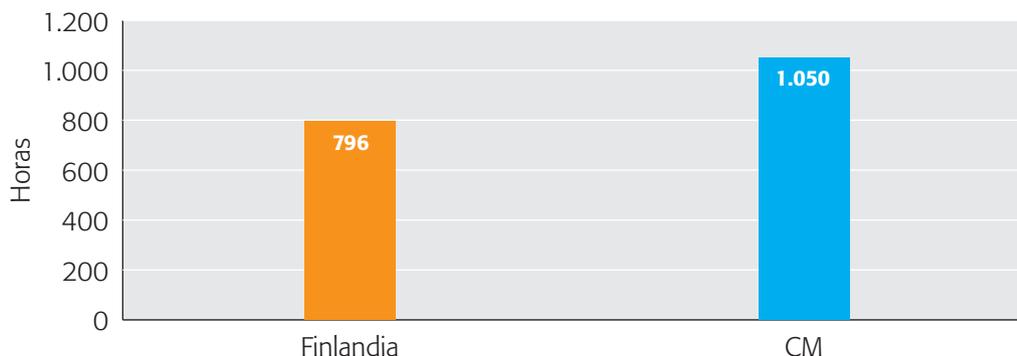
La enseñanza secundaria en la CM está regulada por la *Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Según dicha orden, las áreas de 2.º la ESO se ordenan de esta forma: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Idiomas, Educación Física, Religión, Música, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, Materia Optativa y Tutoría. En términos generales, y según dicha orden, calculando el año académico en 35 semanas, la Comunidad de Madrid dispone de un horario considerablemente superior en número de horas de enseñanza para los alumnos de 12 a 14 años de edad (básicamente el segundo curso de educación secundaria obligatoria) que el que dispone Finlandia. Así, para los alum-

³⁵ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 369. Por su parte, los datos relativos a la CM se han extraído de la Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (calculando el año escolar en 35 semanas).

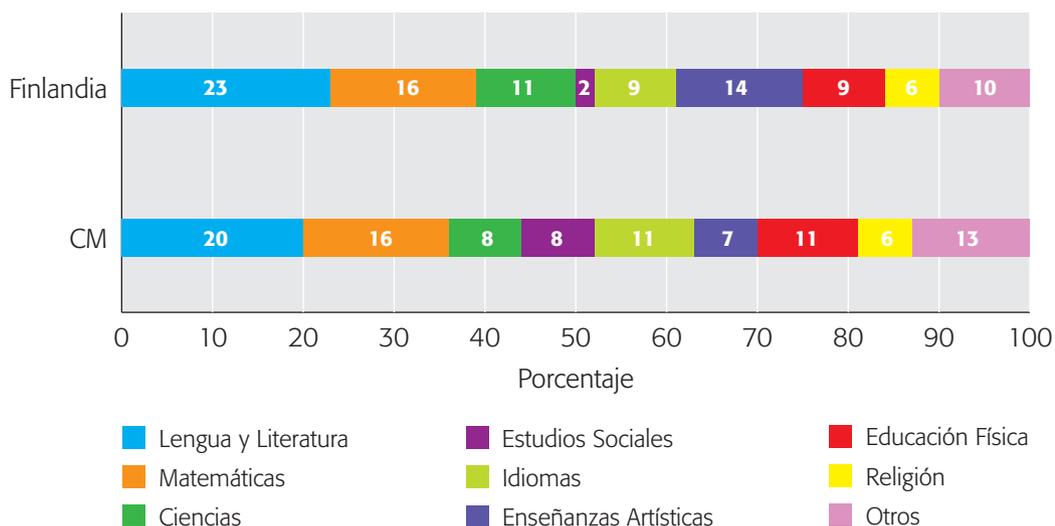
nos de 12 a 14 años de edad, Finlandia tiene 796 horas de instrucción anual prescritas, y la Comunidad de Madrid tiene 1.050 horas de enseñanza³⁶:

Número horas 12-14 años

Finlandia	796 horas instrucción anual
CM	1.050 horas instrucción anual



Porcentaje del tiempo de instrucción por asignatura respecto del tiempo obligatorio de instrucción para alumnos de 9 a 11 años de edad



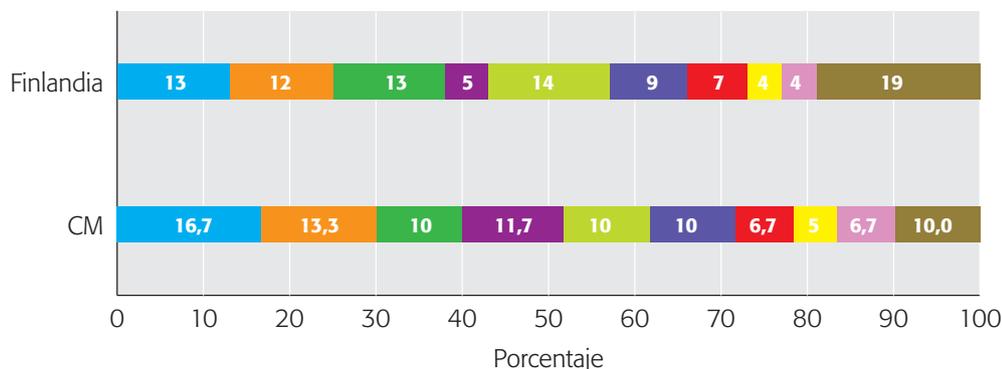
³⁶ Los datos relativos a las horas de enseñanza legalmente prescritas en Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 369. Los datos relativos a la CM han sido extraídos de la Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la ESO derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (calculando el año escolar en 35 semanas).

	Finlandia		Comunidad de Madrid	
	Horas	%	Horas	%
Lengua y Literatura	150,42	23	175	20
Matemáticas	104,6	16	140	16
Ciencias	71	11	70	8
Estudios Sociales	13	2	70	8
Idiomas	58,8	9	96	11
Enseñanzas Artísticas	91,5	14	61	7
Educación Física	58,8	9	96	11
Religión	39,2	6	52,5	6
Otros	65	10	113	13

En Lengua y Literatura en Finlandia se dedica el 23% del tiempo curricular prescriptivo, mientras que en la CM se dedica el 20%. No obstante, en número de horas, la CM dedica un número superior de horas a estas materias: 175 horas frente a 150,42 horas en Finlandia. En Matemáticas, en ambas realidades geográficas se dedica el mismo porcentaje de instrucción: el 16%. En número de horas, la CM dedica 140 horas a esta materia, mientras que Finlandia dedica 104,6 horas a las Matemáticas. En Ciencias, en Finlandia se destina el 11% del horario escolar (71 horas), mientras que en la CM se dedica el 8% (70 horas). En número de horas, la CM dedica 70 horas a los Estudios Sociales, y las escuelas finlandesas 13 horas. En Finlandia se dedica el 9% del horario escolar a la enseñanza de idiomas, y en la CM el 11%. De nuevo, el número de horas es superior en la CM: 96 horas frente a 58,8 horas en Finlandia. Educación Artística es la única materia en la que Finlandia dedica un número superior de horas que la CM. Así, la escuela finlandesa destina 91,5 horas a esta materia, frente a las 61 horas de las escuelas en la CM. En Educación Física la CM dedica un número considerablemente mayor de horas que Finlandia: 96 horas frente a 58,8 horas. Por último, la educación primaria en la CM, en su tercer ciclo, dedica 52,5 horas a la asignatura de Religión, frente a las 39,2 horas que dedica Finlandia a esta materia. También la CM dedica un notablemente mayor número de horas a “otras áreas” (i.e., tutoría: 113 horas) que Finlandia (65 horas)³⁷.

³⁷ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), pp. 370. Por su parte, los datos relativos a la CM se han extraído de la Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (calculando el año escolar en 35 semanas).

Porcentaje del tiempo de instrucción por asignatura respecto del tiempo obligatorio de instrucción para alumnos de 12 a 14 años de edad



- Lengua y Literatura
- Matemáticas
- Ciencias
- Estudios Sociales
- Idiomas
- Enseñanzas Artísticas
- Educación Física
- Religión
- Destrezas prácticas y profesionales/ Mat. optativa CM
- Otras (Finlandia-Currículo flexible)/ CM (Tecnología + Ed. para la Ciudadanía + Tutoría)

	Finlandia		Comunidad de Madrid	
	Horas	%	Horas	%
Lengua y Literatura	103,4	13	174,3	16,7
Matemáticas	95,5	12	139,6	13,3
Ciencias	103,4	13	105	10
Ciencias Sociales, Geograf., Hist.	39,8	5	122,8	11,7
Idiomas	111,4	14	105	10
Enseñanzas Artísticas	71,6	9	105	10
Educación Física	55,7	7	69,3	6,6
Religión	31,8	4	52,5	5
Destrezas prácticas y prof. (Finlandia) y Materia optat. (CM)	31,8	4	69,3	6,6
Otras (Finlandia-Currículo flexible)/CM (Tecnología + Educación para la Ciudadanía + Tutoría)	151,2	19	105	10

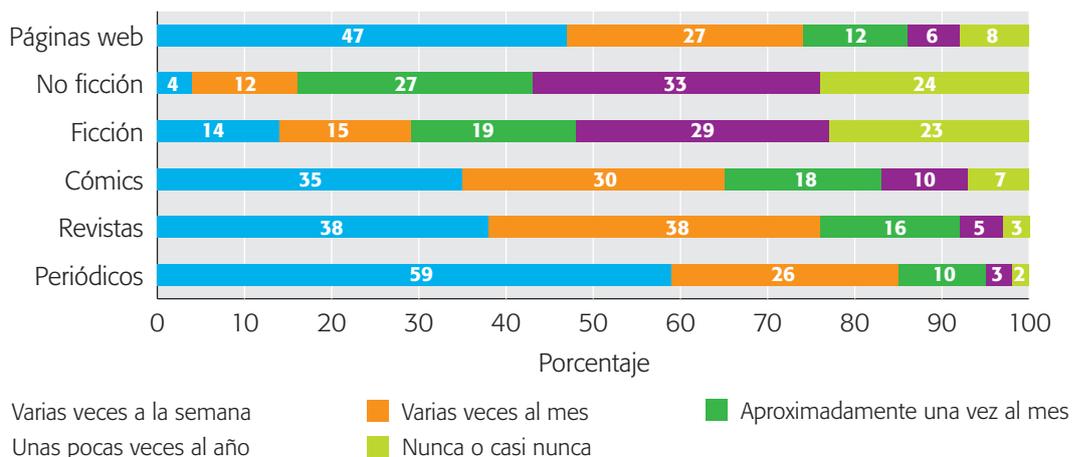
Como puede apreciarse, las mayores diferencias de asignación horaria en esta edad (12-14 años, 1.º y 2.º curso de ESO aproximadamente), residen en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Destrezas prácticas³⁸. En todas

³⁸ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 371. Por su parte, los datos relativos a la CM se han extraído de la ORDEN 3320-01/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

estas materias, el número de horas que destinan las escuelas de la CM es considerablemente superior a dicho número en las escuelas finlandesas. En términos generales, y como se desprende de la observación de la tabla anterior, el número de horas de enseñanza en la CM en estas edades es notablemente superior en todas las materias excepto en la asignatura de Idiomas, en la que Finlandia destina 111,4 horas y la CM 105 horas, y en el capítulo de “otras”, al que Finlandia destina el 19% del tiempo de instrucción (i.e., 151,2 horas), y la CM el 10% de este tiempo (105 horas).

Cabe hacer una reflexión especial en el caso de las excelentes habilidades lectoras de los alumnos finlandeses. Según han analizado diversos autores (Välijärvi, J., *et al.*, 2007: 27-31), los factores que han determinado este éxito han sido los propios intereses de los estudiantes, las actitudes y las actividades fuera del horario escolar, de suerte que el placer en la lectura que experimentan estos alumnos consolida una “oportunidad de aprendizaje autogenerada” que actúa como compensación en los casos de bajo estatus sociocultural familiar, tanto en los grupos de habla finlandesa como sueca. En concreto, un 59% de los alumnos de 15 años leen un periódico varias veces a la semana, y también publicaciones en línea. En menor escala, leen revistas, cómics, libros de ficción y de no ficción:

	Varias veces a la semana	Varias veces al mes	Aproximadamente una vez al mes	Unas pocas veces al año	Nunca o casi nunca	
Periódicos	59	26	10	3	2	100
Revistas	38	38	16	5	3	100
Cómics	35	30	18	10	7	100
Ficción	14	15	19	29	23	100
No ficción	4	12	27	33	24	100
Páginas web	47	27	12	6	8	100



Agrupamiento de alumnos

Criterios en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria para asignar a los alumnos a un grupo-clase.

Según la legislación vigente, los centros educativos españoles tienen niveles de autonomía curricular y organizativa (IE, 2006: 207). Dentro del ámbito de esta autonomía, se incluye la distribución de los alumnos de un curso en diferentes grupos, según criterios diversos.

De acuerdo con la información proporcionada por los directores en el año 2003, en los centros de educación primaria se agrupa a los alumnos según los criterios no excluyentes, ordenados de mayor a menor porcentaje de alumnos: "equilibrio en los grupos entre niños y niñas", 50%; "orden alfabético", 47%; "heterogeneidad entre el alumnado", 41%; "de manera aleatoria", 24%; "motivos lingüísticos", 11%, y "rendimiento académico", 6%. Los centros públicos recurren más a los criterios del orden alfabético y los motivos lingüísticos, y los privados utilizan más la aleatoriedad. De igual modo, los centros grandes utilizan más los criterios de equilibrio entre niños y niñas, la heterogeneidad entre el alumnado y los motivos lingüísticos; por el contrario, los centros pequeños y medianos se sirven más de los criterios de agrupar aleatoriamente y por rendimiento académico. En lo que respecta a la movilidad de grupo de los alumnos a lo largo de la educación primaria, el 77% de los alumnos de esta etapa educativa no han cambiado de grupo desde primero. Por titularidad, el porcentaje de alumnado que no ha cambiado es más elevado en los centros privados que en los centros públicos, 83% y 74%, respectivamente (*ibidem*).

En educación secundaria obligatoria, un 61% de los alumnos se agrupa en razón de las "materias optativas y opcionales" que han elegido los alumnos; a mucha distancia sigue un 15% de alumnos agrupados atendiendo, bien a la "integración equilibrada de alumnado diverso según sus necesidades", bien la "homogeneidad del alumnado por sus características personales" o ambas cosas a la vez. Criterios como el "orden alfabético", las "opciones académicas posteriores (bachillerato, FP...)", las "calificaciones obtenidas anteriormente" afectan al 24% del total del alumnado.

Los alumnos del último curso de la educación secundaria obligatoria están agrupados por haber elegido las mismas optativas y opcionales en mayor proporción en los centros públicos que en los centros privados, 63% frente al 53% respectivamente; en cambio, son proporcionalmente menos los agrupados teniendo en cuenta la integración de alumnos diversos y la homogeneidad del grupo, 13% frente al 21% respectivamente (*ibidem*: 208).

En las zonas rurales, existen los denominados Centros Rurales Agrupados, donde se imparten las clases con un mismo maestro por ciclos, en educación infantil y primaria. Por tanto, hay alumnos de dos cursos en una misma clase con el mismo profesor.

En lo que respecta a Finlandia, es de todos conocido que una de las características definitorias de su sistema educativo es la ausencia de vías separatorias que deriven de forma diversa a los alumnos a la educación académica y profesional, respectivamente. En la enseñanza obligatoria, los grupos de alumnos se forman organizándose por clases, y en las escuelas de reducido tamaño pueden trabajar en una misma clase con un mismo profesor alumnos de edad diversa (Rasanen, R., 2006: 5). En materia de agrupación de alumnos, la escuela finlandesa sigue, en teoría, el principio de equidad marcado por la "madre de todas las reformas": la escuela comprensiva (*ibidem*: 13). No obstante, no ha sido sino hasta hace sólo cinco años que todos los alumnos de educación especial eran formados en un eficaz sistema de educación especial separado, unidades de educación especial o clínicas, organizado y desarrollado por docentes universitarios especialistas. Este sistema garantizaba cierta homogeneidad en las clases de la escuela comprensiva, derivando los alumnos más difíciles fuera del aula (*ibidem*: 25). Desde hace cinco años, no obstante, se intensificó el énfasis en la temática y el objetivo de la igualdad y en el lema de "ningún niño dejado atrás" (*no child left behind*). De suerte que la primera alternativa que debe ser considerada en los casos de un alumno con necesidades educativas especiales, es la integración en las aulas ordinarias y, cuando es necesario, la provisión de una educación especial específica en grupos pequeños. En todo caso, los docentes finlandeses cuentan con una sólida formación en el manejo de las situaciones de diversidad y con una rica red de profesionales (docentes de educación especial, orientadores, asistente de clase y otro personal de apoyo) contratados para asistir al docente en las situaciones del aula (Moore, 2005: 37-38). No se utiliza, por último, la agrupación de los alumnos por habilidad, o la técnica del *streaming*, en la escuela comprensiva finlandesa (OECD, 2005: 7).

Participación de los padres en el centro

En el caso de la Comunidad de Madrid, la participación de los padres en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos está contemplada en la legislación vigente. Una de las vías para hacerla efectiva es la pertenencia y participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos del centro. En el caso de la educación primaria, y para todo el territorio nacional, hay estudios del año 2003 que han establecido que forman parte de dichas asociaciones los padres del 67% de los alumnos y, dentro de este grupo, el 21% de los alumnos tienen padres que participan activamente. Los porcentajes de pertenencia (58% de alumnos) y participación activa (15%) son menores

en la etapa de secundaria obligatoria que en primaria (IE, 2006: 211). En este estudio se observa que, a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el porcentaje de alumnos hijos de asociados, en ambos niveles de la enseñanza. Por otra parte, en cada uno de los niveles educativos de los padres, los porcentajes de asociación son mayores en educación primaria que en secundaria obligatoria. Se aprecian diferencias significativas en este indicador en relación a la titularidad del centro, siendo mayor la pertenencia a estas asociaciones en los centros privados que en los públicos, tanto en primaria, con 11 puntos porcentuales de diferencia, como en secundaria obligatoria, con una diferencia de 15 puntos porcentuales (*ibidem*: 212). Hay también variaciones en relación al tamaño del centro. Así, en los centros de educación primaria pequeños y medianos el porcentaje de asociación de padres (72% de alumnos) es mayor que en los centros grandes (64%). Las tendencias que señala este estudio apunta, en educación primaria, a un incremento de la pertenencia a asociaciones de madres y padres, pero a la disminución de la participación activa en las mismas. En enseñanza secundaria obligatoria han disminuido ambos porcentajes, pero en cuantías muy pequeñas (*ibidem*).

En lo que respecta a la participación de los padres en las actividades del centro, en educación primaria en el año 2003, el mayor porcentaje representa a los alumnos cuyos padres participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (91%), seguido de los que toman parte en actividades culturales (76%) y actividades extraescolares (68%), siendo un 63% de los alumnos los que tienen padres que intervienen en actividades de apoyo. En el año 2000, la asistencia a actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje es el aspecto donde participan en mayor proporción los padres de alumnos de enseñanza secundaria, un 74% del alumnado; le sigue a este porcentaje un 51% que participa en las actividades culturales fuera o dentro del horario escolar, y finalmente un 44% de los alumnos tienen padres que colaboran en actividades de apoyo para sostenimiento del centro y un 42% en actividades extraescolares (*ibidem*: 217). En su conjunto, hay un 95% y un 82% de alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria, respectivamente, con familias que han participado en una de las cuatro actividades del centro (proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades culturales, actividades extraescolares, y actividades de apoyo). En términos generales, y desde la perspectiva de la titularidad de los centros, los padres de los centros públicos de educación primaria participan más que los de centros privados en actividades extraescolares, un 70% del alumnado frente a un 65%. La participación en actividades de enseñanza-aprendizaje, en actividades culturales y actividades de apoyo no presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de centros. En educación secundaria obligatoria las diferencias entre centros públicos y privados son muy significativas, en el sentido de una mayor participación de los padres en los centros privados. En lo que respecta a este parámetro según el tamaño de los centros, cabe destacar que en los centros pequeños y medianos de educación primaria los padres participan más en actividades extraescolares y de apoyo para captación de fondos que

en los centros grandes. Las diferencias en el resto de actividades no son significativas. En los centros pequeños de educación secundaria obligatoria colaboran proporcionalmente más padres que en los centros con mayor número de unidades. Las diferencias de más a menos se dan en la participación en actividades extraescolares, actividades culturales y actividades de apoyo. Sin embargo, la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje es prácticamente la misma en los centros independientemente de su tamaño (*ibidem*: 218).

En lo que respecta a la participación de los padres en órganos de gestión educativa regional, los padres de la Comunidad de Madrid, en número de ocho, están representados en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, órgano de participación de la Comunidad Educativa en la programación de la enseñanza en Madrid y consulta y asesoramiento respecto a los anteproyectos de ley o reglamentos propuestos por el Gobierno de la Comunidad de Madrid.

En el caso de Finlandia, los padres no participan en un órgano consultivo a nivel nacional (Eurydice, 2005: 111). En este país, los poderes que se confieren a los órganos del centro en los que participan los padres dependen de cada centro (*ibidem*: 108). No obstante, de los datos que se extraen de los estudios que han analizado estas cuestiones, cabe colegir que los padres carecen de poder de decisión y de función consultiva en las principales cuestiones organizativas y pedagógicas de los centros escolares (*ibidem*: 110). Esto es coherente con el enfoque impositivo directivo de la formación del profesorado y con la fuerte identidad profesional del docente, que tiene claro qué aspectos pedagógicos quiere potenciar en el aula y de qué manera hacerlo. También dota al proceso de enseñanza-aprendizaje de una mayor homogeneidad y, asimismo, manifiesta un rasgo característico de la educación en Finlandia mostrado en publicaciones diversas: la gran confianza de la sociedad finlandesa y, en particular, de su clase política y de los padres de los alumnos, en los docentes (*vid.* Rasanen, 2006; Aho *et al.*, 2006).

Práctica educativa

Trabajo en equipo de los profesores

Tanto los profesores de la Comunidad de Madrid como los de Finlandia reservan un tiempo específico para el trabajo en equipo con sus colegas. Los datos que poseemos de la CM son los proporcionados por el Instituto de Evaluación referidos a todo el ámbito nacional, incluida esta comunidad. El trabajo colegiado de los profesores está contemplado y promovido por la legislación educativa actual. Los datos provistos por el Instituto de Evaluación revelan que, en lo que atañe a los profesores de educación

primaria, los ámbitos en lo que más trabaja en equipo el profesorado son: acordar los criterios de evaluación (95%), discutir cuestiones organizativas (98%), discutir los resultados de la evaluación (98%) y preparar salidas pedagógicas (99% del profesorado). Por su parte, los aspectos que menos se trabajan en equipo, aunque con porcentajes elevados, son: preparar los materiales didácticos (73%), preparar materiales de evaluación (75%) y programar actividades didácticas (81%) (MEC, 2006a: 223). En términos generales, en los centros privados se trabaja más en común las siete actividades que en los públicos, 63% y 54%, respectivamente; asimismo, en los centros grandes el profesorado trabaja más las siete actividades en equipo que en los centros pequeños y medianos, 67% y 41%, respectivamente (*ibidem*: 224).

En lo que atañe a los profesores de ESO, el trabajo colegiado de los profesores parece que se da más en las tareas de análisis y reflexión de la práctica docente que en las actividades de planificación de la tarea educativa, 61% y 41%, respectivamente. Así, teniendo en cuenta las actividades concretas que se engloban en los dos bloques, planificación y reflexión, se ha detectado que el 50% y el 60% del profesorado realiza en equipo con “bastante o mucha” frecuencia: la toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación, la redacción de la programación del departamento, la determinación de las pautas para prever los problemas de disciplina, el análisis de las acciones de éxito y el establecimiento de los criterios y técnicas de evaluación de los aprendizajes. En el polo opuesto, las dos tareas docentes que conllevan los porcentajes más bajos de trabajo en equipo son la preparación de las clases y la organización del material didáctico y curricular, 26% y 34% respectivamente (*ibidem*: 228).

En el caso de Finlandia, los docentes disponen de una tarde a la semana para el trabajo colegiado entre colegas (McKinsey Report, 2007: 32). No obstante, frente a la prioridad de las tareas de reflexión de los docentes españoles en su trabajo colegiado, los docentes finlandeses abordan en común, preferentemente, tareas de desarrollo curricular y planificación conjunta. Esto se debe al hecho de que el currículo nacional finlandés especifica sólo objetivos de resultados generales, de modo que el profesorado en las escuelas debe planificar de forma conjunta el desarrollo curricular y las estrategias de instrucción idóneas a las necesidades de la escuela. De igual modo, se potencia el trabajo conjunto y el intercambio de materiales de las escuelas que pertenecen al mismo municipio, con el objeto de la rápida difusión de las buenas prácticas en el sistema (*ibidem*).

Estilo docente del profesor

De la literatura de que disponemos a este respecto, podríamos afirmar que los docentes finlandeses son más conservadores o autoritarios que los profesores españoles. De los estudios realizados por el Instituto de Evaluación se despren-

de que, en términos generales y en lo que atañe al nivel de educación primaria, el 95% de los alumnos tienen tutores que manifiestan explicar de un modo que favorece la intervención del alumno (MEC, 2006a: 232). No obstante, los alumnos perciben, en mayor medida, que la clase se centra, en su gran mayoría, en la explicación del profesor, teniendo el alumno un rol básicamente pasivo. En la clase se proponen, sobre todo, trabajos o actividades individuales, y son menos frecuentes los debates, la exposición de temas o trabajos al resto de la clase y el trabajo en pequeños grupos. En lo que respecta a los recursos didácticos, el libro de texto constituye el recurso que usa prácticamente el 100% de los alumnos, si bien también se emplean los materiales elaborados por el profesor (72% de alumnos), los medios informáticos y los libros de consulta de biblioteca (el 37% y el 33%, respectivamente) y, en menor medida, la prensa escrita y los medios audiovisuales (el 20%). Parece ser que los alumnos son evaluados, principalmente, de forma continua, y la autoevaluación del alumnado sólo se emplea en las aulas del 14% de los alumnos (*ibidem*: 232-233). Patrones similares se desarrollan, en términos generales, en la ESO (*vid.* MEC, 2006a: 239-241).

En el caso de Finlandia, siguiendo a la académica finlandesa Rauni Rasanen, puede decirse que los docentes finlandeses tienen una autoridad superior que en otros países europeos (Rasanen, R., 2006: 24): “no hay duda de quién coordina el trabajo de los alumnos”. Los docentes finlandeses se refieren a sí mismos como siendo ellos mismos un modelo para el alumno, manteniendo una distancia profesional con los alumnos y salvaguardando el orden y la seguridad en la clase. En su referencia a los profesores finlandeses, los académicos hablan de conservadurismo, autoritarismo o profesionalismo, en donde docentes seguros de sí mismos deciden sobre los métodos que consideran mejores para sus alumnos más allá de lo que esté de moda en ese momento (*ibidem*). Los docentes finlandeses han mantenido más autoridad que sus homólogos en otros países nórdicos, y los estudiantes finlandeses la han aceptado más voluntariamente. En Finlandia se habla de la importancia de esta profesión, en la que las escuelas y los docentes tienen la autoridad de actuar, el conocimiento necesario para hacerlo sabiamente y el acceso a eficaces sistemas de apoyo (*ibidem*: 25).

Formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado constituye uno de los parámetros donde la diferencia es más acusada en el sistema educativo finlandés y en el sistema educativo español. En lo que atañe a este elemento, la diferencia comienza en lo que el Informe McKinsey ha señalado como uno de los factores de calidad clave en los diez sistemas educativos con mejores resultados en el Informe PISA: la estricta selección de los candidatos a la docencia (Informe McKinsey, 2007. 13). En efecto,

en Finlandia, los candidatos a la docencia deben atravesar dos duras pruebas selectivas antes de ser admitidos a la formación docente, de suerte que sólo el 30% de los candidatos a la docencia son, finalmente, admitidos a la misma. La primera selección tiene carácter nacional. En ella los candidatos deben realizar unos test dirigidos a evaluar las destrezas numéricas, literarias y las vinculadas a la resolución de problemas. Aquellos sujetos con las mejores puntuaciones en estas pruebas, pasan a la segunda selección, que se opera a nivel de las universidades individuales. En este caso los candidatos son examinados en sus destrezas comunicativas, su motivación para el aprendizaje, su habilidad académica y su motivación para el aprendizaje. Una vez que los alumnos han terminado su formación, los futuros docentes deben pasar la selección que realizan las escuelas individuales en las que solicitan ejercer la docencia (*ibidem*: 17).

Tradicionalmente, la formación del profesorado ha estado organizada y controlada por el Estado y, como enseñanza propia de la universidad, se ubica administrativamente bajo los auspicios del Ministerio de Educación. Hay autores que afirman que “la calidad de la formación del profesorado constituye el orgullo nacional y del Ministerio, y es responsabilidad nacional” (Rasanen, R., 2006: 19). Sólo desde la década de los noventa, las veinte universidades finlandesas (diez instituciones multidisciplinarias, seis instituciones especializadas y cuatro instituciones de Bellas Artes) han comenzado a avanzar hacia una mayor independencia funcional.

Actualmente, la formación del profesorado es impartida en once universidades en Finlandia. La formación del profesorado en Finlandia tiene una estructura dual, en el sentido de que parte de la responsabilidad de la formación pertenece a las facultades de Educación y la otra parte recae en facultades de diversos ámbitos académicos de relevancia en el currículo escolar.

Existen tres tipos de expertos educativos que trabajan en la escuela comprensiva: los profesores del aula, los profesores vinculados a las materias, y el personal de apoyo (docentes de educación especial, orientadores, etc.). Los profesores del aula enseñan en los seis primeros años de la escuela comprensiva. Sus estudios universitarios duran cinco años, al término de los cuales obtienen un título de Máster basado en un programa de formación docente de 300 ECTS. Desde otoño del año 2005, siguiendo pautas del Proceso de Bolonia, estas enseñanzas se han estructurado en dos fases: *Bachelor of Education*, con 180 ECTS, y *Master of Education*, con 120 ECTS. No obstante, el diploma de profesor sólo es otorgado cuando se ha obtenido la titulación final de Máster. La materia de estudio fundamental de estos profesores es la Pedagogía. Adicionalmente, el programa de formación incluye estudios en diversas áreas curriculares, estudios especializados en una o dos temáticas y práctica docente.

Los profesores vinculados a las materias enseñan una o dos asignaturas en el nivel superior de la escuela comprensiva (cursos 7-9) o en la escuela secundaria superior (cursos 10-12). Estos profesores cursan su titulación universitaria en la facultad responsable de la educación e investigación en su asignatura principal (i.e., matemáticas, finlandés, inglés, geografía, historia, religión). Además, esta formación incluye 60 ECTS de estudios de Pedagogía en la Facultad de Educación. Estos 60 ECTS incluyen práctica docente.

Un importante y reciente desarrollo en la escuela comprensiva radica en la tentativa de la última legislación de abandonar la división entre el nivel inferior y superior de la escuela comprensiva, y de hacer de dichos niveles una unidad administrativa y filosóficamente más compacta, dedicada a la excelente educación básica de todos los ciudadanos. Esta legislación facilita a los profesores trabajar en ambos niveles y, en algunos casos, obtienen la titulación para trabajar tanto como profesor de aula como profesor vinculado a una materia.

Cabe destacar dos aspectos fundamentales de la formación inicial del profesor de aula. Uno es las prácticas docentes, estrechamente supervisadas, las cuales realizan en escuelas de práctica reales, ubicadas generalmente cerca de la universidad y con dependencia administrativa de la misma. Otro es la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación que están llevando a cabo los profesores universitarios. Esta participación permite a los estudiantes adentrarse de forma más especializada en un área pedagógica, y prepararse para participar de forma activa en futuras "comunidades de docentes-investigadores". Ello dota a los futuros docentes de un gran profesionalismo y autoexigencia académica (*ibidem*: 22).

La formación inicial docente en España carece de los estrictos mecanismos selectivos previos de los candidatos a la docencia. De igual modo, tras la implantación de los planes europeos, la titulación de los docentes de la enseñanza primaria tendrá nivel de Grado, no de Postgrado, como es el caso de Finlandia. Sí tendrá nivel de postgrado la titulación de los docentes de la enseñanza secundaria, mediante el Máster en Educación Secundaria que deberán realizar los docentes que deseen dedicarse a impartir docencia en este nivel educativo. La vertiente investigadora de los futuros docentes de enseñanza primaria no está lo suficientemente atendida en España. Ello provoca que la profesión docente en España no tenga el elevado estatus social que posee en Finlandia, ni que este colectivo tenga altas cotas de autoexigencia académica, lo que redundará en una peor formación de los alumnos a su cargo. Los profesores finlandeses disfrutaban de la confianza de los padres y del público en general y, particularmente tras los óptimos resultados en las evaluaciones internacionales, también de la elite política y económica del país. Un revelador indicador del estatus de la profesión docente es su gran popularidad como carrera de elección entre los jóvenes.

Entre las temáticas actualmente más atendidas en la formación del profesorado en Finlandia destacan la cooperación con los padres, la educación especial, la educación intercultural y el rol de la tecnología en la sociedad (Rasanen, R., 2006: 22).

Formación permanente del profesorado

En lo que respecta a la formación permanente del profesorado, hemos de decir que en España no es obligatoria, mientras que en Finlandia sí posee carácter prescriptivo. En concreto, el profesorado de primaria y secundaria (inferior y superior general) debe obligatoriamente destinar tres días al año a la formación permanente, durante seis horas al día, haciendo un total de dieciocho horas al año³⁹.

Salarios docentes

Las retribuciones de los docentes del cuerpo de Maestros de Infantil y Primaria son notablemente superiores en la CM de lo que lo son en Finlandia, tanto en el salario inicial, como en el salario a los 15 años de ejercicio docente, como en la escala máxima a los 40 años de ejercicio docente⁴⁰:

	Finlandia	CM
Total inicio	24.414 euros	26.358 euros
Total 15 años	28.453 euros	30.273 euros
Total máximo 40 años	28.453 euros	37.237 euros

Las retribuciones de los docentes de la ESO son inferiores en la CM respecto de las que se aplican en Finlandia en los casos del salario inicial y el salario a los 15 años de docencia, pero son notablemente superiores en la escala máxima a los 40 años de ejercicio docente⁴¹:

	Finlandia	CM
Total inicio	28.335 euros	27.684 euros
Total 15 años	33.504 euros	31.599 euros
Total máximo 40 años	33.504 euros	38.563 euros

³⁹ Datos extraídos de Eurydice (2005) para ambas realidades geográficas.

⁴⁰ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007): 438. Por su parte, los datos relativos a la CM han sido extraídos de la Subdirección General de Evaluación y Análisis, D. G. de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación. Ejercicio 2007.

⁴¹ *Ibidem*.

Por último, las retribuciones de los docentes de la segunda etapa de la enseñanza secundaria son inferiores en la CM respecto de las que se aplican en Finlandia en los casos del salario inicial y el salario a los 15 años de docencia, pero son notablemente superiores en la escala máxima a los 40 años de ejercicio docente⁴²:

	Finlandia	CM
Total inicio	30.450 euros	30.262 euros
Total 15 años	38.057 euros	34.775 euros
Total máximo 40 años	38.057 euros	42.696 euros

Clima escolar

Actitudes hacia la escuela

Los estudios que han analizado este parámetro revelan una gran satisfacción, en términos generales, tanto en España como en Finlandia, hacia la escuela. El estudio realizado por el Instituto de Evaluación concluye que el clima en las aulas de centros de educación primaria es bueno y que los niveles de satisfacción entre los diferentes colectivos son altos. En concreto, en las aulas de sexto de primaria un 80% de los tutores valoran positivamente sus relaciones con los alumnos y un 77% de los alumnos se sienten asimismo satisfechos con sus compañeros, descendiendo al 71% los alumnos que afirman tener buena relación con sus profesores. Fuera de las relaciones de aula, los profesores de los centros de primaria manifiestan también un grado alto de satisfacción en las relaciones con sus compañeros, con porcentajes alrededor del 90% (MEC, 2006a: 281). Generalmente, parecen ser proporcionalmente más en la enseñanza privada que en la enseñanza pública los alumnos satisfechos con sus compañeros, los tutores con sus alumnos y los profesores entre sí. En el caso de los alumnos satisfechos con sus profesores, hay una mayor satisfacción en la escuela pública. La valoración global de las familias es bastante alta, ya que el 86% de ellas están altamente satisfechas con el centro educativo al que acuden sus hijos; el 85% de las familias está muy satisfecha con el profesorado, y el 82% lo está con la dirección del centro (*ibidem*: 282). En el caso de los centros de ESO, las relaciones más satisfactorias son las que mantienen profesores entre sí y alumnos entre sí (un 88% de los profesores y un 81% de los alumnos así lo manifiestan). En la relación alumnos-profesores son estos últimos los que se sienten en mayor proporción altamente satisfechos con sus alumnos, un 73%; frente a los alumnos que manifiestan el mismo grado de satisfacción hacia sus profesores, un 62%. Hay más profesores

⁴² *Ibidem*.

de la enseñanza privada que de la pública con un grado alto de satisfacción con sus compañeros y con los alumnos. Asimismo, hay más alumnos de la enseñanza privada que de la pública satisfechos con sus profesores.

En el caso de Finlandia, la literatura disponible atestigua un clima escolar en la escuela comprensiva marcado por altas expectativas, disposición para invertir esfuerzo, alta disciplina y disfrute del aprendizaje (Rasanen, R., 2006: 25).

9.5. Indicadores de RESULTADOS

Resultados educativos de los alumnos

Resultados en Educación Secundaria Obligatoria

Resultados en Ciencias

En el Informe PISA del año 2006, Finlandia ha obtenido, con mucha diferencia, la mejor posición de todos los países estudiados de la OCDE, con una puntuación de 563 (OCDE, 2006: 56). Frente a esta puntuación, España se encuentra en una posición significativamente por debajo de la media, con 488 puntos (*ibidem*). Si nos fijamos en la publicación *Resultados de la Evaluación Final de Alumnos en Educación Primaria, ESO, diversificación curricular, Garantía Social, Bachillerato y Ciclos Formativos del curso 2005-2006*, observamos que tanto la materia de Física y Química (con un 81,5% de evaluación positiva) como la materia de Biología y Geología (con un 86% de evaluación positiva) se encuentran en la media de las asignaturas con evaluación positiva de 4.º de la ESO en la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2005-2006. La materia de Física y Química es la 9.ª asignatura mejor evaluada (de 14 materias) y la de Biología y Geología es la 7.ª asignatura mejor evaluada (de 14 materias) (CM, 2006a: 90). Estos resultados se repitieron, a grandes rasgos, en el curso escolar 2004-2005, en el que la Física y Química obtuvo un 82,3% de calificaciones positivas, y Biología y Geología obtuvo un 86,3% de calificaciones positivas; y también en el curso escolar 2003-2004, en el que la Física y Química obtuvo un 81,5% de calificaciones positivas, y Biología y Geología, un 85,2% de calificaciones positivas (*ibidem*: 98).

Resultados en Lectura

Finlandia ha obtenido la segunda mejor posición en lectura de todos los países evaluados por la OCDE, por debajo de Corea. Es un país cuya puntuación (547) se halla desde un punto de vista estadístico significativamente muy por encima

de la media de los demás países de la OCDE. Frente a esta puntuación, España ha obtenido una cifra en 461 puntos, situándose entre los países, desde un punto de vista estadístico, significativamente por debajo de la media de la OCDE (OCDE, 2006: 286-298). Considerando el 4.º curso de la ESO (15-16 años de edad), cabe destacar que la Lengua Castellana y Literatura constituye una de las materias escolares con uno de los menores porcentajes de evaluación positiva de la Comunidad de Madrid: esta materia ha sido evaluada positivamente en un 79,4% de alumnos (CM, 2006a: 90). Las materias que están por debajo de ésta son el Inglés (con una evaluación positiva del 78,4%); Matemáticas-A (con una evaluación positiva del 70,1%) y Matemáticas-B (con una evaluación positiva del 77,2%) (*ibidem*). Es decir, la materia de Lengua Castellana y Literatura constituye la cuarta asignatura con peores porcentajes de evaluación positiva en 4.º de la ESO en la CM en el curso escolar 2005-2006. Estos resultados se repitieron de forma similar en el curso escolar 2004-2005, en el que la Lengua Castellana y Literatura obtuvo un porcentaje de evaluación positiva del 79% (*ibidem*: 98) y en el curso escolar 2003-2004, en el que esta materia obtuvo un porcentaje de evaluación positiva del 78% (*ibidem*).

Resultados en Matemáticas

En el estudio PISA 2006, Finlandia obtuvo la segunda posición de todos los países estudiados de la OCDE, con una puntuación cifrada en 548. Frente a esta puntuación, España obtuvo una de 480, nivel significativamente por debajo de la media desde un punto de vista estadístico (OCDE, 2006: 316). Las Matemáticas, tanto en sus modalidades A y B, constituyen la materia con menor índice de calificaciones positivas en la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2005-2006, habiendo obtenido Matemáticas-A un 70,1% de calificaciones positivas, y Matemáticas-B un 77,2% de calificaciones positivas. Esta posición de las Matemáticas viene siendo la misma en el curso escolar 2004-2005, en el que la materia de Matemáticas-A obtuvo el 70,9% de calificaciones positivas, y Matemáticas-B el 76,5% de calificaciones positivas; y en el curso escolar 2003-2004, en el que Matemáticas-A obtuvo el 67,8% de calificaciones positivas, y Matemáticas-B obtuvo el 77,2% de calificaciones positivas (CM, 2006a: 98). Si bien el porcentaje de calificaciones positivas en Matemáticas-B ha permanecido, a grandes rasgos, el mismo en los tres cursos escolares mencionados, el porcentaje relativo a Matemáticas-A ha experimentado una evolución positiva en los tres cursos escolares (del 67,8% de calificaciones positivas en el curso 2003-2004, al 70,1% de calificaciones positivas en el curso 2005-2006) (*ibidem*).

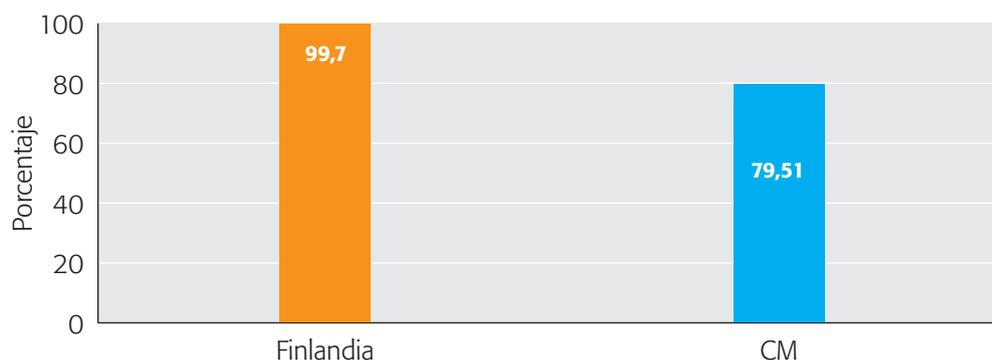
Promoción y certificación

Tasa de graduación en ESO

La tasa de graduación en ESO de la CM es del 79,51%. Por su parte, prácticamente todos los alumnos de la escuela comprensiva finlandesa (99,7%) finalizan con éxito el currículo de esta escuela⁴³.

Porcentaje de graduación en Educación Secundaria Obligatoria

CM	79,51%
Finlandia (prácticamente todos los alumnos de la escuela comprensiva finalizan con éxito)	99,7%



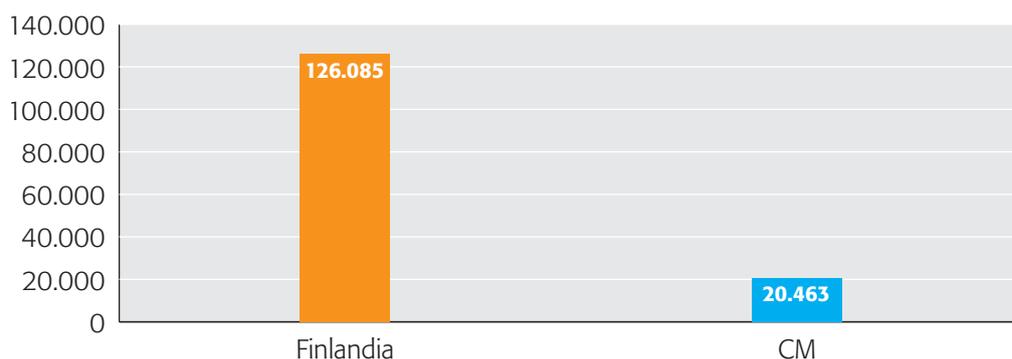
Número de estudiantes en FP

Hay una diferencia drástica entre los alumnos que cursan FP en Finlandia (126.085) y los alumnos que cursan FP de grado medio (y Garantía Social) en la CM: 20.463. En el primer caso, los alumnos representan el 52,2% de los alumnos que cursan estudios de diverso tipo a esa edad, y en el caso de la CM dicho porcentaje es del 18,2%⁴⁴.

	FP (FP y Garantía Social)	Porcentajes
Finlandia	126.085	52,2
CM	20.463	18,2

⁴³ Los datos relativos a la CM han sido extraídos de la Estadística de la Enseñanza de la CM, curso 2006/2007. Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de Statistics Finland, 2007.

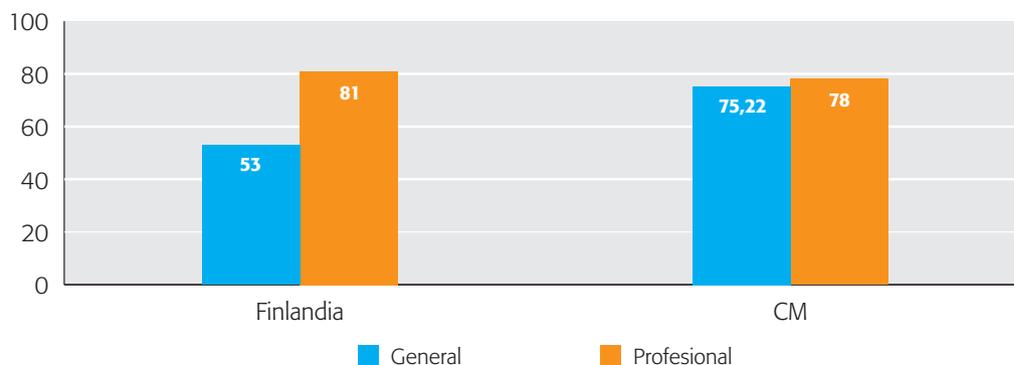
⁴⁴ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de Statistics Finland, 2007. Los datos relativos a la CM han sido extraídos de CM (2007). Datos provisionales.



Índices de graduados en el nivel de enseñanza secundaria superior

Los datos de que disponemos revelan un porcentaje notablemente superior de graduados en el nivel de enseñanza secundaria superior general en la CM (75,22%) que en Finlandia (53%). Este porcentaje es, no obstante, inferior en la CM para el caso de la enseñanza secundaria de carácter profesional (FP de Grado Medio), siendo del 78%, frente al 81% de graduados en estas enseñanzas en el caso de Finlandia⁴⁵.

General		Profesional	
CM	Finlandia	CM	Finlandia
75,22	53	78	81

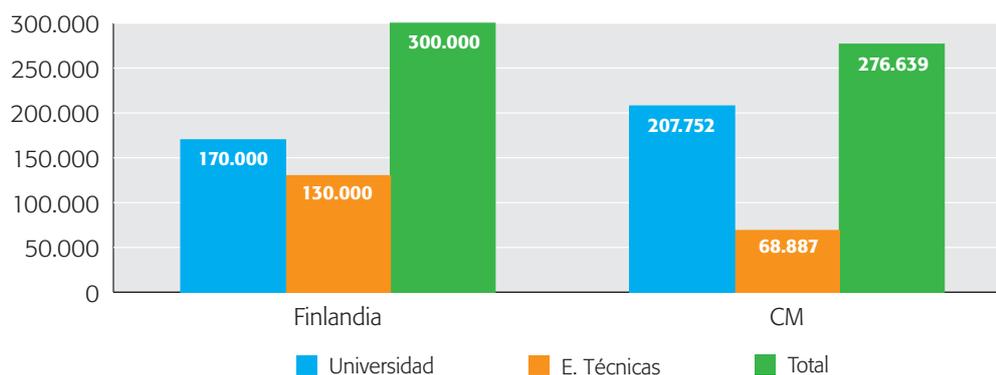


⁴⁵ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 50. Los datos relativos a la CM han sido extraídos de las Estadísticas de la CM, curso 2006/2007.

Número de estudiantes (nuevos y antiguos) en la universidad

El número de estudiantes en enseñanza terciaria en el sistema binario de Finlandia en el curso 2006 fue de 300.000, de los cuales 170.000 estaban matriculados en la universidad y 130.000 en instituciones politécnicas. En el caso de la CM, el número total de alumnos en la universidad de la CM (6 universidades públicas y 7 privadas y de la Iglesia) en el curso 2007/2008 fue de 276.639. De éstos, un total de 207.752 estaba matriculado en estudios de Humanidades, Cc. Sociales y Jurídicas, Cc. Experimentales y Cc. de la Salud. Por su parte, un total de 68.887 alumnos estaba matriculado en Enseñanzas Técnicas. Como puede apreciarse, es ligeramente superior el número neto de alumnos matriculados en la enseñanza terciaria en Finlandia que en la CM. De igual modo, es muy superior el número de alumnos finlandeses que cursan enseñanzas técnicas (130.000 alumnos) que dicho número en la CM (68.887 alumnos)⁴⁶.

	Universidad	Instituciones politécnicas. Enseñanzas técnicas	Total
Finlandia	170.000	130.000	300.000
CM	207.752	68.887	276.639



⁴⁶ Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de Aho *et al.* (2006): 14. Por su parte, los datos relativos a la CM han sido extraídos de CM y DGUI (2008), p. 97.

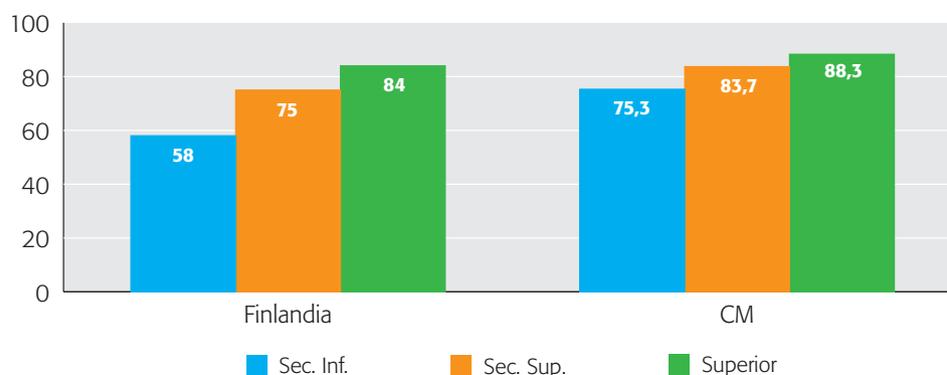
Resultados a largo plazo

Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo

Tasa de actividad según nivel educativo

En términos generales, y a igual nivel educativo, hay un mayor porcentaje de personas empleadas en la CM que en Finlandia⁴⁷.

	Finlandia	Comunidad de Madrid
Educación Secundaria Obligatoria	58%	75,3%
Educación Secundaria Superior	75%	83,7%
Enseñanza Superior	84%	88,3%



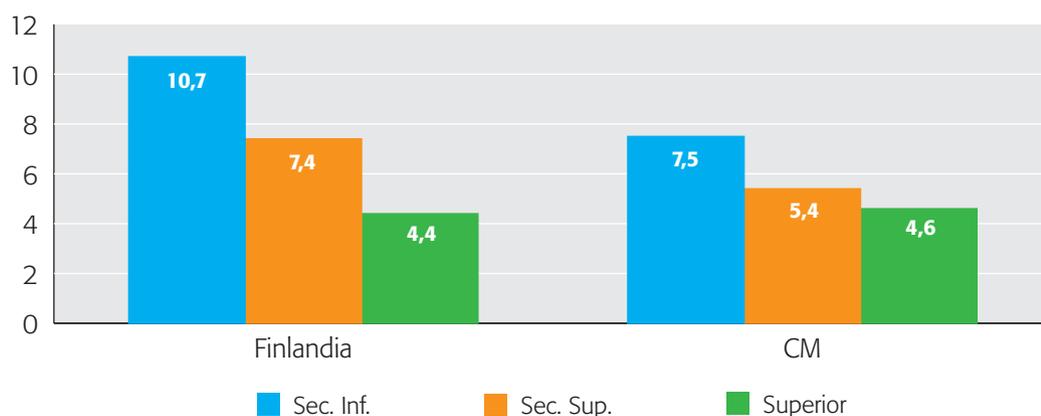
Tasa de desempleo según nivel educativo

En términos generales, y a igual nivel educativo, hay un menor índice de desempleo en la Comunidad de Madrid que en Finlandia⁴⁸.

	Finlandia	Comunidad de Madrid
Educación Secundaria Obligatoria	10,7%	7,5%
Educación Secundaria Superior	7,4%	5,4%
Enseñanza Superior	4,4%	4,6%

⁴⁷ Los datos relativos a la CM han sido extraídos de IE (2006), p. 421. Los relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 136. Ambos se refieren al año 2005, y la población considerada incluye el intervalo de 24 a 64 años de edad.

⁴⁸ Los datos relativos a la CM han sido extraídos de IE (2006), p. 429. Los relativos a Finlandia han sido extraídos de OCDE (2007), p. 138. Ambos se refieren al año 2005, y la población considerada incluye el intervalo de 24 a 64 años de edad.

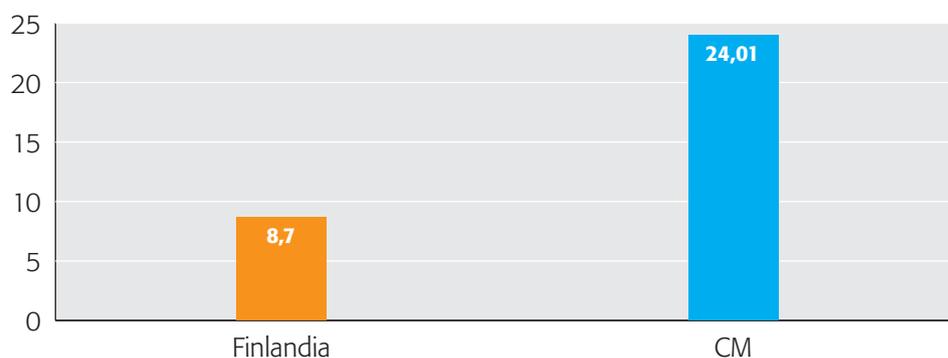


Tasa de personas de 18 a 24 años que han completado como máximo la educación secundaria obligatoria y no siguen ningún estudio o formación

Porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 18 y 24 años (ambos incluidos) que han completado como máximo la educación secundaria obligatoria y no sigue ningún estudio o formación.

El porcentaje de personas de estas edades que no prosiguen ningún estudio o formación es muy superior en el caso de la CM (24,01%) que en Finlandia (8,7%)⁴⁹.

Finlandia	8,7%
CM	24,01%



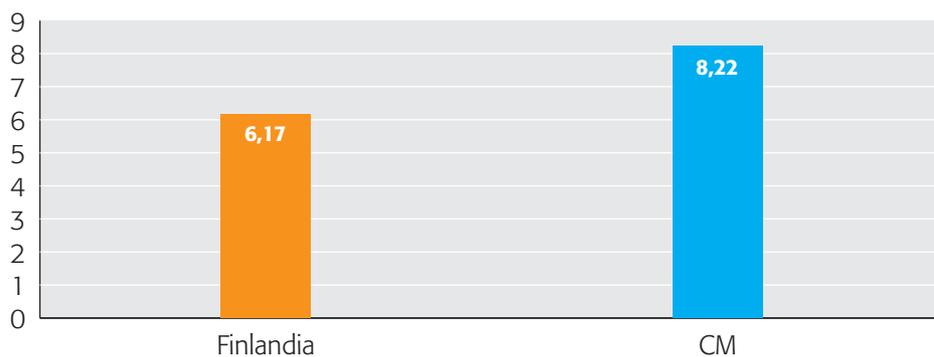
⁴⁹ Los datos relativos a la CM han sido extraídos de la Encuesta de Población Activa (2006) del Instituto Nacional de Estadística (<http://www1.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&divi=EPA&his=1&type=db>). Los datos relativos a Finlandia han sido extraídos de la Encuesta de Fuerza de Trabajo de la UE (UE LFS) Datos europeos. INE (2004).

Porcentaje de personas entre 16 y 22 años que ni estudian ni trabajan

Porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 16 y los 22 años (ambos incluidos) sin ningún tipo de trabajo y sin estar realizando ningún tipo de estudios (reglados o no reglados).

El porcentaje de personas de estas edades sin ningún tipo de trabajo y sin estar realizando estudios es superior en la CM (8,22%) que en Finlandia (6,17%)⁵⁰.

Finlandia	6,17%
CM	8,22%



⁵⁰ *Ibidem.*

10. Conclusiones

Generales

1. En línea con las interpretaciones de académicos como Simola (2005) y Rasanen (2006), se puede afirmar la necesidad de adopción de una actitud cautelosa ante los estudios internacionales que miden el rendimiento escolar en diversos países. Estos estudios pueden aportar datos relativos a “en qué medida los estudiantes próximos al término de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y destrezas precisas para la participación completa en la sociedad”. No obstante, esta información no incrementa, por sí sola, la comprensión del desarrollo ni de las dinámicas de un sistema educativo concreto. Como hemos apuntado en líneas anteriores, hay autores que opinan que estos estudios contribuyen a procesos de “espectáculo internacional y rendición mutua de cuentas” (*vid.* Novoa y Yariv-Mas-hal, 2003), más que a procesos de mejora y desarrollo. En este sentido, compartimos plenamente las objeciones de Goldstein (2004), estadista británico especializado en educación, en contra de los estrictos y evaluables objetivos propuestos por la UNESCO en su programa “Educación para todos” (objeción extensible a estas mismas medidas por la Unión Europea):

Cada sistema educativo puede desarrollar criterios diversos para evaluar la calidad, etc., y en lugar de evaluar el progreso hacia el establecimiento artificial de objetivos del programa “Educación para todos”, podría concentrar los recursos en la obtención de la comprensión necesaria de las dinámicas de cada sistema. Esto permitiría la implantación de políticas constructivas. El énfasis radicaría en el contexto y cultura locales, en el seno de los cuales los que poseen el conocimiento local pueden establecer sus propios objetivos, antes que confiar en baremos comunes implantados desde una perspectiva global (Goldstein, 2004: 13).

2. La sociedad del conocimiento y de la información parece haber ido acompañada de nuevos paradigmas educativos en lo que atañe a aspectos como la pro-

ducción del conocimiento. Los nuevos paradigmas, avalados por autores como Gibbons *et al.* (1994), Scott (1997) y la propia Unión Europea, promueven un rol del docente como facilitador, tutor y mentor del alumno. Rol bien diverso del tradicional del docente como transmisor del conocimiento que tan buenos resultados ha dado en Finlandia. De un lado, resulta cierto que, a comienzos del siglo XXI, los alumnos disponen de un acceso sin precedentes a la información, brindado por la difusión de las TIC. Resulta comprensible que la práctica escolar integre estos nuevos medios y modifique en alguna medida su desarrollo. No obstante, resulta sensata la postura crítica de la política educativa finlandesa y la madrileña respecto a la adopción irreflexiva de los nuevos paradigmas. Las prácticas tradicionales, no por añejas son peores o están caducas. Las buenas prácticas deben conservarse, y el sistema educativo debe adaptar los nuevos cambios (i.e., el uso de las TIC) en la medida y modo que el sistema considere más idóneo para mantener su orden, disciplina y buenos resultados. En este sentido, no sorprende que académicos como Simola se pregunten: "¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los docentes ya no crean en su misión tradicional de ser ciudadanos modelo y transmisores del conocimiento, y se vean a sí mismos como facilitadores, tutores y mentores?" o "¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los alumnos no acepten su condición de alumnos?" (Simola, 2005: 466).

3. La emisión de recomendaciones basada en estudios comparativos internacionales, como el PISA, debe realizarse sobre un análisis prolijo de los rasgos de los sistemas educativos implicados. En este sentido, el éxito de los resultados escolares en Finlandia no supone, como afirman algunos autores, el éxito del modelo de la escuela comprensiva. La escuela comprensiva no es, ni un concepto unívoco, ni una realidad unívoca. Este tipo de escuela se ha desarrollado en países diversos con matices bien diversos, de suerte que, al referirnos a la misma, siempre hay que especificar a qué tipo de escuela comprensiva nos referimos (en términos estructurales, metodológicos, curriculares, didácticos, etc.). Hay que tener en cuenta que la escuela comprensiva finlandesa ha sido implantada en Finlandia por docentes política y pedagógicamente conservadores, que han seguido en todo momento métodos y una didáctica muy tradicionales. No es este tipo de metodología en la que piensan los proponentes ordinarios de la escuela comprensiva, más afines ellos a procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno. El éxito del rendimiento escolar en Finlandia, por ello, hay que atribuirlo, muy en primer término, al empleo de métodos y didácticas tradicionales en el aula, y también a que hay un profesorado de corte conservador que ha sido consciente y ha practicado un rol tradicional en su relación con los alumnos.

Contexto

4. El éxito de la educación en Finlandia se debe, en buena medida, a la uniformidad y homogeneidad del contexto social y escolar. También al clima oriental de cuño autoritario y obediente presente en dicho contexto social y escolar. Hay además que atribuirlo al maduro y prolongado consenso político y social en la conducción de la política educativa del país. Por último, dicho éxito debe ser achacado, muy en primer término, a la clase docente. Una clase docente con los rasgos y condiciones que ha tenido la finlandesa (excelente formación, respaldo y estatus social, fuerte identidad profesional, cultura de obediencia y autoridad) habría garantizado el éxito, con toda seguridad, de cualquier modelo educativo que la política educativa hubiera querido implantar. El modelo propuesto en la década de los setenta fue el de la escuela comprensiva, con su muy loable objetivo de la igualdad de oportunidades, pero cualquier otro modelo hubiera sido sacado adelante con éxito, con toda probabilidad, por una clase docente con estas características. Por otra parte, hay que destacar que uno de los grupos de alumnos que más retrasos provocan en la marcha de las clases escolares, los alumnos con NN.EE., han recibido, hasta hace muy escasos años, tratamiento y atención en unidades educativas especiales, no en el aula ordinaria con los restantes alumnos (Rasanen, R., 2006: 25). Cuando este grupo de alumnos ha sido integrado en el aula ordinaria, el extraordinario *ethos* de equidad y la fuerte apuesta por el ideal reflejado en el lema de “ningún niño dejado fuera”, han sacado adelante a estos grupos de alumnos con eficacia.
5. Finlandia tiene una larga tradición de autonomía local. No obstante, se trata propiamente de una desconcentración, más que de una descentralización. Es decir: las municipalidades desempeñan un rol fundamental en la implantación de las estrategias nacionales (Rasanen, R., 2006: 2), más que en el planteamiento y desarrollo de estrategias propias. Esa verticalidad administrativa genera un uniformismo pedagógico que ha favorecido, en este caso, la permanencia de la tradición y los resultados vinculados con la equidad en el sistema educativo y social.
6. Finlandia no ha seguido de forma automática ni incondicional el movimiento anglosajón de rendimiento de cuentas en educación. Ni la clase política parece dispuesta a abandonar el Estado de bienestar que tantos beneficios reporta a la sociedad finlandesa, ni los académicos en su conjunto apoyan las tendencias educativas que acompañan a la economía neoliberal (*vid.* Rasanen, R., 2006, y Aho *et al.*, 2006). Esto constituye una lanza a favor de conservar las tradiciones y las prácticas que se han revelado exitosas, y de resistir los embates de la globalización y de las entidades supranacionales cuando éstas presentan alternativas contrarias a lo que en un país está dando buen fruto.

7. La política educativa de Finlandia se ha caracterizado por su orientación a largo plazo y su desarrollo consensuado, más que en la búsqueda de resultados inmediatos mediante reformas fragmentadas (Rasanen, R., 2006: 3).
8. La sociedad finlandesa, en su conjunto, cree en la educación: la asistencia tanto a la educación formal como informal es elevada.
9. Tanto la sociedad finlandesa, y especialmente los docentes de la escuela comprensiva y los padres, como la madrileña, están firmemente comprometidas con la idea de la equidad y la igualdad.
10. De los datos de este estudio relativos a los elementos del contexto, cabe colegir que tanto Finlandia como la CM poseen una similar proporción de población en edad escolarizable (Finlandia tiene un 36,4% y la CM tiene un 35,9%). El porcentaje de gasto en educación respecto del presupuesto total disponible en estos entornos geográficos es notablemente superior en la CM que en Finlandia. Así, el porcentaje de gasto en educación en Finlandia respecto del presupuesto total es del 13%, mientras que el porcentaje de gasto en educación en la CM respecto del presupuesto total es del 24,3%. Es decir: la CM emplea prácticamente el 25% de su presupuesto en la partida de la educación. En lo que atañe al nivel de estudios de la población adulta, ambas realidades geográficas poseen un parecido porcentaje de población con estudios universitarios, que se establece en el 35%. No obstante, Finlandia posee un porcentaje muy superior de población adulta con estudios del nivel de enseñanza secundaria superior (el 44% frente al 26,9% de la CM) y un mucho menor porcentaje de población con sólo estudios de enseñanza secundaria inferior (10% frente al 20,1%) y con sólo estudios de primaria (el 11% frente al 17,8%). Las expectativas del nivel de estudios futuro es ligeramente superior para España en el caso de los estudios terciarios de nivel de investigación avanzada: del 60,3% frente al 51,5%. No obstante, este porcentaje es significativamente superior en el caso de Finlandia en lo que respecta a la expectativa de realizar estudios de nivel de enseñanza posobligatoria (el 45,7% frente al 25% de España). De igual modo, es muy inferior en Finlandia el porcentaje de estudiantes (2,8%) que prevé realizar sólo estudios del nivel de enseñanza secundaria inferior, frente a lo que es el caso en España (13,8%). Estos datos sugieren la conveniencia de una actuación en dos direcciones cuya bondad es asumida por la CM. La primera medida, dado el influjo del nivel de estudios de los padres en las expectativas de éstos y de los alumnos en el nivel futuro de estudios de los alumnos y en su propio rendimiento, se cifra en la promoción de la educación de los adultos y su plena inserción en la sociedad del conocimiento, con el objeto de que valoren y promuevan la potenciación de los estudios de sus hijos hasta el mayor nivel posible. La segunda medida radica en la promoción de la percepción por todos los agentes sociales de la CM de que la educación está abierta a todos.

Recursos

- 11.** En términos generales, cabe decir que el porcentaje de gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total es notablemente inferior en Finlandia que en la Comunidad de Madrid. Así, en Finlandia el porcentaje del gasto en enseñanza no universitaria respecto del presupuesto total se cifra en el 8,5%, mientras que en la Comunidad de Madrid dicho porcentaje alcanza el 17,5%. Lo mismo cabe decir del porcentaje de gasto en enseñanza universitaria respecto del presupuesto total, dato en el que Finlandia destina un 3,5% del presupuesto total, mientras que la Comunidad de Madrid invierte un 5,6% de su presupuesto total a esta partida.
- 12.** En términos de infraestructura, hay que destacar que el número medio de alumnos por ordenador en las escuelas de la CM es inferior (8,71 alumnos) al que revela Finlandia (10 alumnos). En lo que respecta al porcentaje medio de ordenadores conectados a Internet en las escuelas, ambas realidades geográficas revelan un porcentaje cercano al 100%.
- 13.** En lo que atañe al tamaño medio de la clase en la enseñanza pública, debemos resaltar la aún inconsistencia de los resultados de la investigación dedicada a esta temática, si bien se presume que un menor tamaño medio de la clase se vincula a una mayor calidad del funcionamiento de un sistema educativo. También hay que señalar la regulación normativa de este aspecto en el caso de la CM, y la ausencia de dicha normativa en la educación finlandesa a este respecto, y destacar que, en términos generales, este tamaño es bastante similar en ambas realidades geográficas, siendo ligeramente favorable en el caso finlandés. En ambas realidades geográficas, la ratio alumnos/profesor es inferior que el tamaño medio de las clases, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, y dicha ratio es inferior en el caso de la CM en ambos niveles de la enseñanza.

Escolarización

- 14.** Finlandia y la CM poseen similares porcentajes de población en edad escolarizable: este porcentaje es del 36,4% en Finlandia y del 35,9% en el caso de la CM.
- 15.** En lo que respecta al número de alumnos por nivel educativo, destaca especialmente el nivel de la educación infantil. Hay que apuntar que la concepción en Finlandia de la provisión institucional para el tramo de los 0-5 años de edad es puramente asistencial y social. Solamente el curso en el que el niño tiene 6 años

es considerado propiamente de carácter educativo: es el curso de preescolar (el sistema educativo finlandés comienza la escolaridad obligatoria a los 7 años de edad). Frente a esta concepción, el sistema educativo español considera de carácter netamente educativo y escolar todo el nivel de la educación infantil: de los 0 a los 6 años. Esta amplia concepción educativa existente en el sistema educativo español a estas tempranas edades supone llevar la función de cambio social de la educación hasta extremos no recomendables en tanto que colisionan con las auténticas necesidades de los niños a estas edades (0-3 años), y que no son prioritariamente sociales y educativas, sino que son propiamente afectivas y se vinculan al entorno familiar. La sociedad madrileña, por otra parte, hace un notable mayor uso de la educación infantil que la finlandesa. Cabe recordar la disparidad de los porcentajes de asistencia de los niños a la provisión social y educativa en estas dos realidades geográficas:

	3 años	4 años	5 años	6 años
Finlandia	37,9%	46,7%	55,5%	100%
CM	90,6%	100%	100%	100%

En cualquier caso, no parece que nuestra gran provisión de educación infantil incida notablemente en los resultados académicos posteriores. Este indicador es una muestra, entre otras, de que, en muchas ocasiones, el objetivo de lograr la máxima equidad y calidad del sistema educativo, y de la educación de los alumnos, no implica ya forzar más un sistema educativo que lo está dando todo. Dicho objetivo implica ahora una necesaria reflexión por parte de los padres, sobre el tiempo que están dedicando a sus hijos e, igualmente, por parte de las empresas, que deben necesariamente considerar la implantación de fórmulas más flexibles de trabajo (i.e., teletrabajo y otras) que permitan a los padres organizarse más adecuadamente y dedicar el tiempo que desean a sus hijos.

16. En lo que respecta al número de alumnos en la escuela comprensiva, debemos resaltar que el número de los alumnos que asisten a la escuela comprensiva en Finlandia (570.700 alumnos) es ligeramente inferior al que asiste a la enseñanza primaria, a la ESO y a la Educación Especial juntos (575.625 alumnos) en la CM. No obstante, dado que en Finlandia la escuela comprensiva se prolonga durante 9 cursos (en lugar de 10 como en la CM), el número medio de alumnos por curso en Finlandia es superior (63.411 alumnos) que en la CM (57.563 alumnos).
17. En lo que atañe al número de alumnos que asiste a la enseñanza secundaria superior, hay que destacar que es superior el número de alumnos de Finlandia que asiste a la enseñanza secundaria superior (115.250) y a la FP (126.100)

que los que asisten a estas enseñanzas en la CM. En esta última realidad geográfica, las cifras son: para el Bachillerato, de 91.589, y para la FP de Grado Medio, de 20.463. Estas cifras se explican, fundamentalmente, atendiendo al hecho de los tres años de duración de la enseñanza secundaria posobligatoria en Finlandia, frente a los dos años de duración de la misma en la CM. A pesar de esto, no obstante, la media de alumnos por curso de Bachillerato es notablemente superior en el caso de la CM que en Finlandia. Hay que decir que el porcentaje de alumnos en Finlandia que estudian, bien la rama académica, bien la profesional, es prácticamente equivalente: el 47% del total de 241.335 alumnos que cursan enseñanzas a estas edades realiza la opción académica, y el 52,2% lo hace en la opción profesional (el porcentaje es, pues, ligeramente superior en el caso de la opción profesional). En el caso de la CM, los porcentajes cambian drásticamente y en sentido inverso, siendo muy mayoritario el porcentaje de los alumnos que cursan bachillerato (81,7% del total de 112.052 alumnos que cursan enseñanzas a esta edad), y minoritario el porcentaje de los alumnos que cursan enseñanzas profesionales de grado medio (el 18,2%).

	Bachillerato	FP	Media por curso Bachillerato	Media por curso FP
CM (2 cursos)	91.589 (81,7%)	20.463 (18,2%)	45.795	10.232
Finlandia (3 cursos)	115.250 (47%)	126.100 (52,2%)	38.417	42.033

Los datos anteriores reflejan la cultura de la concesión de un mayor estatus a las enseñanzas académicas que a las profesionales en la CM, reflejo de dicha cultura en el territorio español. Se hacen, pues, aconsejables medidas en la política escolar que apunten a potenciar el gusto y la valía de las materias técnicas y profesionales en los alumnos. Presumiblemente, el nuevo paradigma de las competencias curriculares que se está implantando en todos los niveles en el sistema educativo como consecuencia de la globalización y del Proceso de Bolonia, contribuya también a modificar la actual desproporción del aprecio y de la elección real de las diversas opciones de estudios.

18. En lo que atañe a la prueba de acceso a la universidad, en Finlandia es superior el porcentaje (88%) de los alumnos que comenzaron la escuela secundaria general que obtuvieron el *Matriculation Examination*, mientras que este porcentaje es del 61,62 de los alumnos que comenzaron el Bachillerato y que aprobaron la prueba de acceso a la universidad en la CM (uno de los más altos de España, por otra parte). Se aprecia una notable diferencia en el porcentaje de aprobados en la prueba de acceso a la universidad en estas dos realidades geográficas. Los datos

revelan que un 38,38% de los alumnos de la CM que comenzaron el Bachillerato no aprueba el examen de acceso a la universidad. Es cierto que el sistema educativo finlandés cuenta con un año más en la etapa de enseñanza secundaria superior para preparar esta prueba. Estos datos sugieren la existencia de un elenco de causas que exceden las estrictas consideraciones académicas e incluyen cuestiones actitudinales (respeto del profesorado, clima de violencia en la escuela) y sociales (soledad del alumno), etc.

- 19.** El alumnado de nuevo ingreso en la universidad es notablemente inferior en la CM que en Finlandia (en la CM, en el curso 2006 hubo un total de 32.586 alumnos en las 13 universidades existentes en esta Comunidad, frente al total de 56.750 alumnos que se matricularon ese año en la enseñanza superior en Finlandia). De igual modo, cabe decir que la tradición por los estudios técnicos es muy superior en Finlandia que en la CM.

2006	Universidad vía académica	Politécnicas estudios técnicos	Total
Finlandia	20.150 alumnos	36.600 alumnos	56.750 alumnos
CM	24.494 alumnos	8.092 alumnos	32.586 alumnos

- 20.** En lo que respecta al abandono escolar prematuro, debemos destacar que el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria y abandonan la educación de forma temprana es notablemente superior en la CM (26,2%) respecto de Finlandia (8,7%). Un análisis de las causas de este abandono podría sugerir la existencia de variables como la percepción plausible, en el caso del sistema educativo español, de que el sistema no está abierto a todos, u otras.
- 21.** Hay dos indicadores –dos realidades educativas– que dotan al panorama educativo en la CM de una mayor heterogeneidad y complejidad que la existente en la educación en el sistema educativo finlandés y en esta sociedad. Son las realidades relativas al alumnado extranjero y a la atención a la diversidad (relativa al alumnado con NN.EE.).
- 22.** En lo que respecta al alumnado extranjero, hay que destacar que la CM es la comunidad autónoma de España con mayor número de alumnos extranjeros matriculados en la enseñanza obligatoria. El porcentaje de alumnos inmigrantes en la CM es del 15% frente al 3% que posee Finlandia. La política educativa de la CM y los docentes que ejercen su labor en la misma poseen una amplia experiencia en el manejo de situaciones de diversidad a este respecto. El panorama educativo de Finlandia es mucho más homogéneo en este sentido.

- 23.** En materia de atención a la diversidad del alumnado con NN.EE. debemos resaltar que, pese a la existencia en Finlandia de una escuela comprensiva desde el año 1965, en este país no se ha practicado la política de integración escolar sino hasta hace sólo cinco años. Hay, por ello, una mayor tradición de integración de alumnos con NN.EE. en la CM que en Finlandia. Hay, de igual modo, un mayor registro de atención a la diversidad (en número de alumnos) en la CM que en Finlandia (i.e., 60.772 alumnos en la CM frente a 44.699 alumnos con NN.EE. en Finlandia). Este último dato puede también deberse a que en Finlandia es usual el recurso puntual de los alumnos “normales” a la educación especial en momentos en que lo necesitan, no estando estigmatizada esta práctica. Quizá estos alumnos no están contabilizados en el total de alumnos que precisan atención a la diversidad.

Hay también que destacar que, de las tres modalidades características de atención a la diversidad de los alumnos con NN.EE., en la CM es muy superior la integración de los alumnos en las aulas ordinarias (el doble que en Finlandia: 22.978 alumnos frente a 11.580 en Finlandia), es muy superior, de igual modo, la integración parcial en las aulas ordinarias (33.693 alumnos frente a 10.441 en Finlandia), y muy inferior la atención a estos alumnos en clases o grupos especiales (4.101 alumnos así tratados frente a 22.678 alumnos en Finlandia).

- 24.** El porcentaje de alumnos que acuden a centros financiados con fondos públicos es bastante similar en Finlandia y en la CM. En el primer país, acuden a estos centros el 97,5% del alumnado de la enseñanza obligatoria, y en la CM lo hacen el 87% de los alumnos. El porcentaje de alumnos que acude a la enseñanza privada, por el contrario, es inferior en Finlandia (2,3%) que en la CM (12,7%).
- 25.** En Finlandia se detecta un mayor porcentaje de participación en el aprendizaje permanente que en la CM: 24,8% frente al 15,1%, lo que sugiere la necesidad de que los poderes públicos y las empresas sigan haciendo un esfuerzo de estímulo y potenciación de la participación de la población de entre 25 y 64 años en actividades de educación o formación.

Procesos

- 26.** En lo que respecta al perfil de los directores escolares en las escuelas finlandesas y en las españolas, hemos de decir que dicho perfil revela una cierta semejanza en ambas realidades geográficas en términos del sexo, edad y experiencia docente media en el momento de acceder a la dirección de un centro escolar. La realidad española revela diferencias en el nombramiento de los directores escolares, según que el centro escolar sea público o privado. La diferencia más notable en el ámbito de la dirección escolar en Finlandia y en España radica, esencialmente, en el ele-

mento de la titulación académica máxima que poseen los directores escolares. En este sentido, cabe destacar que la gran mayoría de los directores escolares españoles poseen titulaciones de diplomatura (el 69% de directores de enseñanza primaria) y de licenciatura (el 100% de los directores de la ESO y el 30% de los directores de enseñanza primaria). Frente a estos datos, la literatura que aborda estas cuestiones en el caso de Finlandia revela un notable incremento en la última década de los directores escolares (y docentes) con una titulación de doctorado en educación (Aho, E., *et al.*, 2006: 128). Lo que parece claro es que un director escolar con titulación de doctorado es más susceptible de poseer mayores inquietudes académicas y una visión educativa más amplia y compleja que otro candidato que carezca de este nivel educativo. Un director escolar con el grado de doctor estará más preparado para ejercer un liderazgo más eficaz y decidido, así como para desarrollar una mejor conducción de la institución escolar y de las personas (profesores, alumnos y padres) que trabajan y se vinculan a la misma.

- 27.** El calendario escolar revela un número ligeramente superior de días lectivos en el caso de Finlandia a los que posee la CM. En concreto, Finlandia tiene 14 días lectivos más que las escuelas de la CM. No obstante, no creemos que esta diferencia revele una diferencia significativa, teniendo en cuenta el notablemente superior porcentaje de las escuelas madrileñas, frente a las finlandesas, en número de horas, que voy a comentar a continuación.

En lo que respecta al tiempo obligatorio de instrucción en las instituciones públicas, cabe destacar que la CM dispone de un horario considerablemente superior en número de horas de enseñanza para los alumnos de 9 a 11 años de edad (3.º ciclo de Primaria) (875 horas de instrucción anual) que el que dispone Finlandia (654 horas de instrucción anual). Lo mismo cabe señalar en lo que atañe al tiempo obligatorio de instrucción para los alumnos de 12 a 14 años de edad (1.º y 2.º curso de la ESO), donde el número de horas de enseñanza en la CM (1.050 horas de instrucción anual) es notablemente superior al que dispone Finlandia para esta edad (796 horas de instrucción anual). Este dato, junto con otros como la sobresaliente provisión de educación infantil de España y de la CM frente a Finlandia, suscita la reflexión de que, en estos parámetros educativos, el sistema educativo español está dando el máximo de su capacidad posible. Es más: lo está dando todo. En muchos casos, la mejora de la calidad educativa en las escuelas ya no es tarea que se pueda exigir al sistema educativo ni a los responsables políticos, puesto que ambos han dado el máximo. La mediocridad de los resultados de los alumnos españoles en los Informes PISA más bien parece ir en la línea de los datos que están sugiriendo recientes estudios como la *Encuesta de la Infancia 2008* publicada la Universidad Pontificia Comillas y la Fundación S.M. relativos a la soledad del niño (*vid.* Vidal, F., y Mota, R., 2008). Es decir: el niño tiene el derecho de encontrar

a un adulto de confianza en el hogar cuando llega del colegio. Un adulto en el que volcar sus inquietudes relativas a su grupo de pares, a las materias escolares, a sus profesores, etc. Un adulto que le dirija y supervise en sus deberes escolares. Si no encuentra a este adulto y se encuentra solo, es razonable que no tenga la misma paz de espíritu y que no se concentre en la misma medida para llevar a término un estudio de las materias escolares en el hogar. La responsabilidad de ello, desde nuestro punto de vista, no es de la institución escolar ni de sus docentes, sino de la falta de respaldo familiar en su ausencia del ámbito familiar cuando los chicos vuelven de la escuela. Parecida responsabilidad poseen, según nuestra opinión, las empresas, las cuales deben realizar una profunda reflexión en este sentido para proporcionar a sus trabajadores fórmulas laborales flexibles (i.e., tele-trabajo, etc.) que permitan a los padres dedicar el tiempo preciso a lo más importante: sus hijos. Las empresas deberían llevar a cabo esta reflexión y adoptar medidas en esa línea si quieren contribuir, incluso, a la economía nacional: el porcentaje de personas de 18-24 años en la CM que ha completado como máximo la ESO y no sigue ningún estudio o formación es del 24,01%, y la economía revelaría índices más positivos si no existiera ese porcentaje tan elevado de fracaso escolar.

- 28.** En lo que respecta al número de horas dedicado a las diversas materias en ambas realidades geográficas, cabe decir que, como consecuencia del mayor número de horas de instrucción anual en Primaria y en la ESO en la CM que en Finlandia, es notablemente superior, por tanto, en términos generales, el número de horas dedicado a la enseñanza de materias clave en la CM en estos dos niveles educativos que en Finlandia. Los datos los tenemos en las tablas que siguen, y la reflexión que cabe hacer de los mismos apunta en la misma línea de la que hemos realizado en el punto anterior.

9-11 años de edad	Finlandia	CM
Lengua y Literatura	23% (150,42 horas)	20% (175 horas)
Matemáticas	16% (104,6 horas)	16% (140 horas)
Ciencias	11% (71 horas)	8% (70 horas)
Idiomas	9% (58,8 horas)	11% (96 horas)

12-14 años de edad	Finlandia	CM
Lengua y Literatura	13% (103,4 horas)	16,7% (174,3 horas)
Matemáticas	12% (95,5 horas)	13,3% (139,6 horas)
Ciencias	13% (103,4 horas)	10% (105 horas)
Ciencias Sociales, Geografía, Historia	5% (39,8 horas)	11,7% (122,8 horas)
Idiomas	14% (111,4 horas)	10% (105 horas)

- 29.** Hay que destacar, como ya hemos apuntado en el texto del estudio, las excelentes habilidades lectoras que revelan los alumnos finlandeses. Como hemos señalado anteriormente, los factores que han determinado este éxito han sido los propios intereses de los estudiantes y las actitudes y las actividades fuera del horario escolar. Debemos resaltar el relevante hecho de que el placer en la lectura consolida una “oportunidad de aprendizaje autogenerada”.
- 30.** En lo que respecta al agrupamiento de los alumnos en el aula, hemos de decir que los centros de educación primaria y secundaria en España tienen niveles de autonomía curricular y organizativa reconocida en la legislación vigente, dentro de la cual se incluye la distribución de los alumnos de un curso en diferentes grupos. Podemos decir que, en términos generales, según los datos de que disponemos, en la educación primaria en España se agrupa a los alumnos según criterios no excluyentes. Por su parte, en la ESO la mayor parte de los alumnos (61%) se agrupa en razón de las materias optativas y opcionales que han elegido. Finlandia, por su parte, en lo que respecta a este parámetro, pese a que posee una escuela comprensiva teórica y estructuralmente no discriminatoria, presenta unos porcentajes de atención a la diversidad en el aula ordinaria, como ya hemos apreciado, notablemente inferiores a los que revela la CM. También hay que destacar que, desde que se optó en Finlandia, hace cinco años, por la integración de los alumnos con NN.EE. en el aula ordinaria, los docentes han sido formados en estrategias para el manejo de situaciones difíciles y de diversidad, y cuentan con una amplia red de profesionales de apoyo y asistencia en el aula. No se practica en la escuela comprensiva de Finlandia la agrupación de los alumnos por habilidades o *streaming*.
- 31.** La participación de los padres en la educación y, en concreto, su poder de decisión y la actualidad de su función consultiva en educación, constituye uno de los parámetros en los que la diferencia es más acusada en Finlandia y en la CM. En la CM la participación de los padres en la educación está contemplada en la legislación vigente, y tiene lugar en órganos diversos de ámbito tanto nacional como regional y escolar. En el caso de Finlandia, los padres carecen de estas atribuciones. Esto es coherente con la fuerte identidad profesional del docente, que tiene claro qué aspectos pedagógicos quiere potenciar en el aula y de qué manera hacerlo. También manifiesta un rasgo característico de la educación en Finlandia: la gran confianza de la sociedad finlandesa en general, y de su clase política y de los padres, en concreto, en los docentes. Este aspecto de la educación en la CM suscita muchas reflexiones. Por un lado, los padres en la CM están ampliamente representados en los órganos regionales decisorios y consultivos de educación, así como en las escuelas. No obstante, y los medios de comunicación dan periódica fe de ello, la relación entre los padres y los docentes dista de ser la

idónea. No parece haber comunión de ideas ni de ideales entre padres y profesores, y debería haberla; su trabajo conjunto tendría que repercutir en el común interés de ambos: el alumno. A nuestro entender, los profesores de la CM deberían dotarse de una sólida y elevada identidad profesional, la cual se consigue gracias a una sólida formación inicial y permanente. No debería haber duda en el ámbito escolar, y a veces parece haberla, acerca de quién es el experto en la escuela. La autoexigencia académica inicial y permanente de los docentes de enseñanza primaria y secundaria sólo puede reportar beneficios en relación a su identidad y a su competencia. Por otro lado, la percepción de esta competencia por la sociedad en su conjunto, reportaría una gran confianza en los docentes por parte de unos padres que, sobre todo algunos de ellos, no han sabido colocarse en su papel de colaboradores que les corresponde.

- 32.** Tanto los profesores de la CM como los de Finlandia hacen recurso al trabajo colegiado entre colegas. No obstante, el trabajo en equipo de los docentes de la CM versa sobre algunas cuestiones (i.e., pautas para prever los problemas de disciplina) cuyo tratamiento no se ha hecho preciso en Finlandia. Por el contrario, apenas aborda cuestiones (i.e., tareas de desarrollo curricular y planificación conjunta) cuya prioridad es manifiesta en el trabajo colegiado de los docentes finlandeses. De la lectura de la literatura existente sobre la educación en Finlandia y en la CM cabe colegir que, en términos generales, y en algunas escuelas, hay un clima escolar más ordenado y pacífico en Finlandia que en la CM. Podemos razonablemente pensar que, en aquellas instituciones escolares de la CM en las que se registra un clima de violencia, no hay elementos en las escuelas que, de por sí, generen dicho clima. Más bien parece más plausible la idea de que en la escuela se reproducen y reflejan problemáticas que tienen su raíz en la sociedad misma. La escuela madrileña —aquellas escuelas en las que se detecta un clima social deteriorado— no puede hacer frente ella sola a problemáticas que le exceden y que de las que ella no es la causante directa. En este sentido, se aprecia que el conjunto de la sociedad (clase política, medios de comunicación, etc.) debe contribuir a la erradicación de la violencia social. De igual modo, se detecta la necesidad de un trabajo más en conjunto de la escuela y los servicios sociales.
- 33.** En lo que respecta al estilo docente del profesor, debemos destacar que en el docente finlandés están presentes en mayor medida que en el docente de la CM los rasgos de conservadurismo, autoritarismo y profesionalismo. Hay que señalar, de igual modo, el hecho de que el docente finlandés tiene una extendida conciencia de ser un modelo para el alumno, respecto del cual mantiene una distancia profesional en su acción docente. De este rasgo podemos realizar una reflexión obvia pero, quizá, no lo suficientemente enfatizada en el caso de la educación española. Y es el hecho de que el principio de autoridad del docente

es un axioma necesario y de validez permanente, que no puede ser obviado por ningún tipo de pedagogía progresista que desee destacar la centralidad del alumno, ni por ningún tipo de política de corte democrático que desee conceder un protagonismo notable a los padres. En lo que al ámbito de la educación se refiere, debe quedar claro que el experto es el docente. Ello exige en el ámbito de la educación española, de forma inexorable, la realización de algunas modificaciones de relevancia en lo que atañe a la selección de los candidatos a la docencia, y en la exigencia del nivel de la titulación de los docentes, como veremos en el punto que sigue.

- 34.** En lo que respecta a la formación inicial del profesorado, cabe destacar cuatro aspectos fundamentales de los rasgos que posee esta formación en Finlandia. En primer término, que la formación inicial del profesorado constituye una cuestión de Estado. Es decir: el Estado finlandés, y la política nacional finlandesa en su conjunto, es consciente de la gravedad y la seriedad que tiene la cuestión de la formación del profesorado y de su impacto en el nivel de la educación de la población estudiantil y, a la postre, de la población nacional. Por ello, y esta es la segunda cuestión que queremos destacar, se han establecido estrictas pruebas de selección para los candidatos a la formación docente. La primera de estas pruebas de selección tiene carácter nacional y la segunda es realizada desde las propias universidades. En tercer lugar, cabe señalar el elevado nivel de las titulaciones exigidas a los docentes de educación primaria y secundaria: en ambos casos el nivel es de posgrado. En cuarto y último lugar, destacaremos la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación que están llevando a cabo los profesores universitarios, lo que les permite adentrarse de forma más especializada en un área pedagógica y prepararse para participar de forma activa –lo cual realizan posteriormente– en futuras “comunidades de docentes-investigadores”. Todo ello dota a los futuros docentes finlandeses de una fuerte identidad profesional, de un gran profesionalismo y de una notable autoexigencia académica.

La temática de la formación inicial del profesorado constituye uno de los aspectos educativos en el que las diferencias son más drásticas entre Finlandia y España. Resulta obvio que en la CM –y en España en general– la política educativa no ha prestado la atención necesaria a esta relevante temática, y no parece ser aún lo suficientemente consciente del hecho de que el nivel educativo escolar –y nacional– depende, en buena parte, de la calidad del profesorado presente en las aulas. Las prácticas que, en este sentido, se desarrollan en Finlandia revelan una gran lógica y coherencia, e invitan a que la clase política española reaccione adoptando líneas de acción similares a las que presenta Finlandia. En concreto, dichas líneas de acción deberían adoptarse en el establecimiento de estrictos mecanismos selectivos a los candidatos a la formación docente. De igual modo,

debería incrementarse el nivel de la titulación exigida a los docentes de la enseñanza primaria y secundaria, a nivel de posgrado. En España, tras la implantación de los planes europeos, como ya estamos viendo, la titulación de los docentes de la enseñanza primaria tendrá nivel de grado, no de posgrado. De igual modo, cabe destacar la necesidad de potenciar la vertiente investigadora de los futuros docentes. Todo ello provoca que la profesión docente en España no tenga el elevado estatus social que posee en Finlandia, ni que este colectivo tenga altas cotas de autoexigencia académica, lo que redundará en una peor formación de los alumnos a su cargo. Ello es, asimismo, causa de que la profesión docente en España no tenga la misma fortaleza en identidad profesional que sí revela dicho colectivo en Finlandia. La relación de los profesores con los padres mejoraría, sin duda, con el fortalecimiento de la identidad profesional del colectivo docente, ya que los padres tendrían una mayor conciencia de quién es el experto en el centro escolar.

- 35.** En el parámetro de la formación permanente del profesorado, debemos destacar el carácter prescriptivo de esta formación en Finlandia. En la CM la formación permanente suele ser cursada de forma mayoritaria por el profesorado. De su realización dependen los complementos económicos a ser percibidos por el profesorado. La CM ha promovido notablemente la formación permanente del profesorado mediante el establecimiento de licencias por estudios, durante las cuales el profesorado puede realizar programas de investigación, cursos de doctorado, etc.
- 36.** El capítulo de la comparación de los salarios docentes en Finlandia y en la CM desmonta una de las creencias más extendidas en lo que atañe al atractivo de la profesión pedagógica en Finlandia. Dicha creencia asociaba el atractivo de esta profesión en Finlandia a los elevados salarios con los que eran retribuidos sus docentes. La comparación de los salarios en Finlandia y en la CM revela que las retribuciones de los docentes del cuerpo de maestros de infantil y primaria son notablemente superiores en la CM de lo que lo son en Finlandia (tanto en el salario inicial, como en el salario a los 15 años de ejercicio docente, como en la escala máxima a los 40 años en la profesión). En lo que atañe a los docentes de la ESO y de la segunda etapa de la enseñanza secundaria, en ambos casos los salarios son ligeramente superiores en Finlandia en el inicio de la profesión y a los 15 años de ejercicio docente, pero son notablemente inferiores, en ambos casos, en la escala máxima a los 40 años en la docencia). No es el factor salarial, pues, el que atrae a la gran cantidad de candidatos finlandeses a la formación docente, sino el estatus social y el atractivo de una profesión de prestigio que se desarrolla en unas aulas disciplinadas, ordenadas, y con unos alumnos preparados para invertir esfuerzo y disfrutar del aprendizaje. En este sentido llama la atención que, en lo que atañe al parámetro de las actitudes hacia la escuela, en

la ESO las relaciones más satisfactorias las mantienen los profesores entre sí y los alumnos entre sí. Queda, por ello, aún bastante qué hacer en el ámbito del clima escolar para incrementar el estatus del profesor y por comprometer a los padres en mayor medida en la dedicación de mayor tiempo a la educación de sus hijos. Las líneas de acción, como ya hemos señalado, deberían apuntar a la potenciación de la formación del profesorado, el fortalecimiento de la identidad de la profesión docente, la comunión de ideas e ideales entre docentes y padres, el respeto por la profesionalidad y la experiencia del docente en la escuela por los padres, y la reflexión de padres y empresas en la línea de dedicar mayor tiempo a la educación de los hijos –los primeros– y de posibilitar fórmulas flexibles de trabajo –los segundos–.

- 37.** La escuela comprensiva finlandesa se concibe no sólo como una estructura educativa, sino como una filosofía que permea todos los sectores sociales. Así, los óptimos resultados de la misma se atribuyen a la cooperación de los docentes con los profesionales que se integran en otros ámbitos sociales y educativos: sistemas de apoyo (tutores, orientadores, doctores y enfermeras escolares, asistentes del aula, profesores especialistas en las NN.EE., trabajadores sociales, psicólogos), apoyo de los hogares, y compromiso y responsabilidad de las administraciones nacional, regional y local.
- 38.** El Ministerio de Educación finlandés adoptó un rol de primer orden en la formación continua de los docentes en el momento de la implantación de la escuela comprensiva: el Ministerio formó a los llamados asesores nacionales y provinciales en el espíritu, sentido y medidas de la escuela comprensiva. Estos asesores –profesores experimentados con puesto permanente en las escuelas– se encargaron de la formación de los docentes de las escuelas a través de la organización de seminarios, y del apoyo a los directores escolares y los pedagogos en el proceso de implantación de la escuela comprensiva: a través del asesoramiento en aspectos como la introducción del nuevo currículo, la planificación de las clases, la enseñanza a grupos heterogéneos, etc. La intervención ministerial en la formación del profesorado, si bien puede ser interpretado por algunos como intervencionismo o injerencia ministerial, de hecho garantizó una unidad y uniformidad a las prácticas docentes de las escuelas, que puede explicar la escasa diferencia entre las mismas en términos de rendimiento escolar.
- 39.** El clima de las escuelas finlandesas se caracteriza por ser un ambiente de confianza libre de tensiones propias de evaluaciones que buscan medir los resultados escolares. El programa curricular es exigente, porque lo es la formación de los profesores que lo imparten y las directrices curriculares ministeriales, pero los docentes finlandeses crean sus propias maneras de valorar el progreso de los alumnos,

y la evaluación orientada al aprendizaje constituye una parte integral de la vida cotidiana de las escuelas. De este modo, sin un control externo excesivo, tanto los estudiantes como los docentes pueden concentrarse en el aprendizaje y el desarrollo en un ambiente libre de tensiones (Rasanen, R., 2006: 4).

Resultados

- 40.** En el Informe PISA 2006, Finlandia ha obtenido la primera posición en la materia de Ciencias de todos los países estudiados de la OCDE, con una puntuación de 563. Frente a este dato, los *Resultados de la Evaluación Final de Alumnos en la ESO en el curso 2005-2006* en materias de este carácter fueron los siguientes: la materia de Física y Química fue la 9.ª asignatura mejor evaluada (de 14 asignaturas), con un 81,5% de evaluación positiva. Por su parte, la materia de Biología y Geología fue la 7.ª asignatura mejor evaluada (de 14 asignaturas), con un 86% de evaluación positiva. Ambas materias se encuentran en la media de las asignaturas con evaluaciones positivas de 4.º de la ESO en la CM en el curso escolar mencionado.
- 41.** En lo que respecta al parámetro de Lectura, hay que destacar que, en el Informe PISA 2006, Finlandia ha obtenido la segunda posición de todos los países estudiados de la OCDE, con una puntuación de 547, por debajo de Corea. Los estudiantes finlandeses han demostrado poseer el mayor índice de comprensión lectora y de interés en la lectura (Rasanen, R., 2006: 8). Un gran número de estudiantes, particularmente entre las chicas (60%), han señalado la lectura como una de sus aficiones favoritas. Los estudiantes han declarado leer tanto en la escuela como fuera de ella, y leen material y contenidos muy diversos. La escuela comprensiva finlandesa ha logrado fomentar e incrementar el interés de los alumnos en la lectura y, así, minimizar el impacto del medio familiar cuando éste es desfavorable. El compromiso de los estudiantes en la lectura se promueve, adicionalmente, a través de una red de bibliotecas, que generalmente poseen departamentos específicos para niños y jóvenes. Los estudiantes finlandeses utilizan estas bibliotecas de forma más asidua que la media de la OCDE (*ibidem*: 9). Los datos al uso referidos a la CM presentan a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como una de las materias escolares con uno de los menores porcentajes de evaluación positiva de la CM: esta asignatura es la 4.ª materia con menores porcentajes de evaluación positiva de la CM, la cual alcanza al 79,4% de los alumnos de esta comunidad.
- 42.** En Matemáticas, Finlandia ha obtenido la segunda posición de todos los países de la OCDE en el Informe PISA 2006, con una puntuación de 548. La asignatura de Matemáticas, tanto en sus modalidades A y B, constituyó la materia

con menor índice de calificaciones positivas en la CM en el curso escolar 2005-2006: Matemáticas-A tuvo un porcentaje de evaluación positiva del 70,1%, y Matemáticas-B tuvo un porcentaje de evaluación positiva del 77,2%. Hay que decir que Matemáticas-A ha experimentado una evolución positiva en los tres últimos cursos escolares (en el curso escolar 2003-2004 esta materia tuvo un porcentaje de 67,8% calificaciones positivas).

43. Cabe hacer una reflexión especial relativa a la materia de la Lengua Inglesa: esta asignatura es la tercera con peores índices de éxito de la CM: la Lengua Inglesa tiene un porcentaje de evaluación positiva del 78,4%. La política educativa de la CM se está revelando muy activa en la potenciación de la lengua inglesa en los alumnos madrileños, a través de la creación de colegios bilingües. El número de estos colegios alcanzará un total de 246 en el curso académico 2009-2010. Al término de cada ciclo de Primaria, los alumnos de las instituciones del Programa de Colegios Bilingües de la comunidad se presentan a los exámenes del Trinity College de la Universidad de Londres, prueba que han superado el 94% de los alumnos en el curso académico 2007-2008.

44. La tasa de graduación en la ESO es notablemente inferior en la CM (79,51%) respecto de lo que lo es en Finlandia: en este país el 99,7% de los alumnos (prácticamente todos) finalizan con éxito la escuela comprensiva.

45. Hay que señalar la diferencia drástica existente entre el número de alumnos que cursan la modalidad de formación profesional en Finlandia (126.085 alumnos) (el 52,2%) y los alumnos que cursan FP de Grado Medio (y Garantía Social) en la CM (20.463 alumnos) (el 18,2%). Esta diferencia es, igualmente, muy significativa en el nivel universitario, en el que un número muy superior de estudiantes finlandeses (130.000 alumnos) cursan enseñanzas politécnicas, frente al número de estudiantes de la CM que estudian este tipo de enseñanzas (68.887). La reflexión que nos hacemos aquí es que, en términos generales, las enseñanzas que más éxito revelan entre los estudiantes son aquellas que más son demandadas y mejor son absorbidas por el mercado laboral. En este sentido, cabe decir que el mercado laboral de la CM parece compartir la veneración de la sociedad madrileña por las enseñanzas académicas frente a las profesionales. La modificación del estatus social otorgado por la clase empresarial madrileña a los estudios profesionales quizá conllevaría la participación y un mayor protagonismo de dicha clase empresarial en el diseño y el desarrollo de la formación profesional. Esta participación garantizaría la confianza de las empresas madrileñas en la calidad de la formación profesional y, como consecuencia, la demanda por parte de las mismas de los egresados de la formación profesional.

- 46.** Debemos señalar el número superior de alumnos finlandeses (nuevos y antiguos, curso 2006) que están matriculados en la enseñanza terciaria (300.000 alumnos) frente a dicho número en la CM (276.639 alumnos). En ambas realidades geográficas, es superior el número de alumnos que cursan la rama académica frente a la profesional o técnica, pero en el caso de Finlandia esta diferencia no es tan drástica como en el caso de la CM:

2006	Universidad rama académica	Instituciones politécnicas enseñ. técnicas	Total
Finlandia	170.000	130.000	300.000
CM	207.752	68.887	276.639

- 47.** En lo que respecta al parámetro de la tasa de actividad según nivel educativo, hay que destacar que, a igual nivel educativo, se registra un mayor porcentaje de personas empleadas en la CM que en Finlandia. De igual modo, y como es lógico, se cumple el hecho de que, a igual nivel educativo, hay menor índice de desempleo en la CM que en Finlandia (salvo, ligeramente, el caso de los titulados en enseñanza superior en la CM que presenta alguna décima más). De los datos analizados parece colegirse el hecho de que el mercado laboral español es más poroso y absorbe en mayor medida el diverso nivel de las titulaciones que el finlandés.
- 48.** Hay un dato bastante preocupante, y es el elevado porcentaje de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la ESO y abandona la educación de forma temprana. Este porcentaje es notablemente superior en el caso de la CM (24,01%) de lo que lo es en Finlandia (8,7%).
- 49.** Por último, hay un también elevado porcentaje de personas de 16 a 22 años que ni estudian ni trabajan. Este porcentaje es superior en el caso de la CM (8,22%) que en Finlandia (6,17%), pero, en cualquier caso, constituye un dato cuyo porcentaje hay que erradicar.

11. Contraste de hipótesis

Estas cuatro han sido las hipótesis preliminares de nuestro análisis:

- Contrariamente a lo que puede dar a entender una lectura superficial del Informe PISA y de otros estudios de evaluación internacional de la educación, Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende.
- La homogeneidad cultural y escolar en Finlandia constituyen factores de primer orden en la explicación del éxito repetidamente alcanzado por este país en los estudios internacionales de evaluación de la educación. La panorámica cultural y escolar de la Comunidad de Madrid es extraordinariamente más diversa y compleja.
- La elevada puntuación de los alumnos finlandeses en competencias curriculares específicas determina el éxito de la escuela comprensiva del modo como ha sido organizada por Finlandia.
- La posición de Finlandia entre los diez primeros países con mejores puntuaciones en el Informe PISA no determina el éxito de los métodos progresistas en educación que, tradicionalmente y de forma teórica, se han presentado vinculados al modelo de la escuela comprensiva.

A continuación vamos a considerar su validez o su rechazo, según los datos que hemos extraído de este estudio.

La primera hipótesis reza que: “Contrariamente a lo que puede dar a entender una lectura superficial del Informe PISA y de otros estudios de evaluación internacional de la educación, Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende”. Esta hipótesis se puede considerar válida. Como hemos podido apreciar, la actividad de los docentes finlandeses en el aula está caracterizada

por un notable conservadurismo pedagógico. Los rasgos que marcan el clima en las aulas escolares se cifran por un gran orden, respeto y disciplina, donde el docente guarda las distancias con sus alumnos y hace valer su autoridad. Los diversos académicos finlandeses nos recuerdan que “Finlandia no ha seguido de forma ciega el movimiento anglosajón de responsividad en educación que hace rendir cuentas a las escuelas y a los docentes en términos de resultados escolares” (Rasanen, R., 2006: 4). De hecho, provoca cierta sorpresa comprobar cómo los académicos finlandeses han sido los primeros sorprendidos de los extraordinarios resultados obtenidos por sus alumnos. De igual modo, sorprende gratamente la modestia y la humildad de estos académicos cuando afirman que “los estudios comparativos como PISA tienen sus defectos y desventajas; no hacen justicia a todos los países o a todos los rasgos de los sistemas educativos. No deben ser tomados demasiado en serio; ellos revelan una verdad, pero no la verdad o toda la verdad. La medición de otros rasgos y de otra manera hubiera producido un orden de países distinto. El modo como podríamos, quizá, beneficiarnos de estas evaluaciones es aprender de las fortalezas del otro” (*ibidem*: 1). Podemos afirmar la validez, en términos generales, de esta hipótesis. Académicos finlandeses como Simola previenen del necesario alejamiento de los sistemas educativos de las “modas pedagógicas” (Simola, 2005). Finlandia no las ha seguido. Y tampoco pretende hacerlo. No sin razón este académico se pregunta, como hemos apuntado en líneas anteriores: “¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los docentes ya no crean en su misión tradicional de ser ciudadanos modelo y transmisores del conocimiento, y se vean a sí mismos como facilitadores, tutores y mentores?” o “¿qué pasará en la enseñanza y aprendizaje de las escuelas finlandesas cuando los alumnos no acepten su condición de alumnos?” (Simola, 2005: 466).

La segunda hipótesis de nuestro estudio afirmaba que: “La homogeneidad cultural y escolar en Finlandia constituyen factores de primer orden en la explicación del éxito repetidamente alcanzado por este país en los estudios internacionales de evaluación de la educación. La panorámica cultural y escolar de la Comunidad de Madrid es extraordinariamente más diversa y compleja”. Con los datos aportados por esta investigación podemos afirmar que esta hipótesis se cumple. Finlandia ha resuelto muy satisfactoriamente la atención a la población de origen sueco presente en su suelo. De hecho, como hemos afirmado en líneas anteriores, los habitantes de habla sueca tienen derecho a la enseñanza en este idioma en todos los niveles del sistema educativo. Aparte de eso, es notable la homogeneidad cultural. Pero es aún más notable la homogeneidad escolar, derivada de dos factores: la segregación, en muchos casos, de los alumnos con NN.EE. a una provisión de enseñanza específica (mientras que España, en su conjunto, hace recurso de un 0,4% a centros especiales en los casos de alumnos con NN.EE., Finlandia lo hace de un 3,6%)⁵¹, y la baja tasa de inmigran-

⁵¹ Datos extraídos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2004.

tes presentes en el sistema educativo finlandés (la CM posee un 15% de alumnos de origen inmigrante en la enseñanza obligatoria, y Finlandia posee un 3% de alumnos de origen inmigrante en la escuela comprensiva)⁵². La panorámica cultural y escolar de la CM es extraordinariamente más diversa y compleja, dado que practica la casi plena integración de los alumnos con NN.EE. en las aulas ordinarias y que posee la tasa más alta de inmigrantes de toda España.

La tercera hipótesis de nuestro estudio afirmaba que: “La elevada puntuación de los alumnos finlandeses en competencias curriculares específicas determina el éxito de la escuela comprensiva del modo como ha sido organizada por Finlandia”. Es decir: de una escuela comprensiva con gran homogeneidad en su composición de alumnado, de una escuela comprensiva que segrega a los alumnos para darles una mejor atención específica (i.e., dando un tratamiento específico (en clases especiales) a los alumnos con NN.EE.), de una escuela comprensiva con el objetivo explícito de dar a cada alumno una formación excelente, es decir, nivelando por arriba, y de una escuela comprensiva con docentes conservadores y un clima escolar marcado por un gran respeto, autoridad, orden y disciplina. Teniendo en cuenta estos rasgos, sí podemos afirmar que los resultados de los alumnos finlandeses han determinado el éxito de una escuela comprensiva con *estas* características.

Por último, la cuarta hipótesis de nuestro estudio afirmaba que: “La posición de Finlandia entre los diez primeros países con mejores puntuaciones en el Informe PISA no determina el éxito de los métodos progresistas en educación que, tradicionalmente y de forma teórica, se han presentado vinculados al modelo de la escuela comprensiva”. En efecto, creemos que esta hipótesis se ha visto confirmada dado el rol tradicional del docente finlandés, el papel obediente del alumno finlandés y el empleo de métodos tradicionales en el aula que revelan los docentes finlandeses de la escuela comprensiva.

⁵² Datos extraídos de OCDE, PISA 2003.

12. Recomendaciones

Generales

1. Se debe valorar con precaución la concepción a veces extendida de que las teorías y prácticas educativas tradicionales son caducas y deben ser reemplazadas por otras de nuevo cuño. En gran parte de los casos –y Finlandia es buena muestra de ello– la tradición posee una solidez de argumentación y un peso que ni pueden ser sustituidas por otras teorías no probadas, ni deben ser retocadas en aras a una modernización del sistema. Si la tradición funciona, como ocurre en muchas ocasiones, debe tenerse un cuidado equilibrio en la preservación de los elementos de la misma y en su cuidada combinación con los nuevos elementos.
2. Uno de los elementos de la tradición que poseen validez probada es el principio de autoridad del docente y su condición de experto educativo, tanto en los elementos académicos de contenido como en los didácticos y metodológicos. Esta condición es permanentemente válida tanto en la sociedad agrícola como en la industrial o en la posindustrial o del conocimiento. En este sentido, es este modelo de docente el que debe potenciar la formación del profesorado, las escuelas de padres y, por supuesto, los paradigmas educativos vinculados con la sociedad de la información y del conocimiento.

Contexto

3. El avance y el éxito de los objetivos de la educación en un país concreto exige el consenso maduro entre las fuerzas políticas responsables del diseño y desarrollo de la política educativa. En lo que atañe a la educación española, sólo se podrá profundizar y gradualmente pulir una reforma educativa, y el modelo de educación que la sustenta, si ésta puede mantenerse y desarrollarse en el tiempo, mostrando sus bondades o sus efectos nocivos.

4. El carácter de la política educativa finlandesa y el éxito que ha revelado en los diversos aspectos del sistema educativo permiten recomendar que las políticas educativas adopten una orientación a largo plazo y con base consensuada, alejada de la búsqueda de resultados inmediatos mediante reformas fragmentadas.
5. El análisis de las causas del éxito de la política educativa finlandesa parece revelar la bondad de una cierta intervención estatal en materia educativa en aquellas cuestiones cuyo impacto en el sistema es determinante. La selección de los candidatos a la formación docente constituye uno de los ámbitos en el que más plausiblemente se presume la bondad de un enfoque coordinado de la acción de las autoridades educativas con las instituciones universitarias.
6. Parece recomendable el desarrollo de una cierta actitud crítica respecto de las imposiciones pedagógicas de los últimos paradigmas económicos, políticos y educativos. La política educativa debe atender a expertos y cuidadosos análisis de las bondades permanentes de los sistemas educativos de éxito, no a modas pedagógicas.
7. La política educativa debe poseer y transmitir a todos los agentes sociales una fe ciega en el potencial único de la educación en el máximo desarrollo humano, social y económico de la sociedad.
8. La población adulta debe ser integrada en la sociedad del conocimiento. Ello es especialmente relevante por la incidencia del nivel de estudios de los padres en las expectativas de éstos y de los alumnos en el nivel futuro de estudios de los alumnos y en su propio rendimiento.
9. La política educativa debe promover la percepción de que la educación es un bien abierto a todos. También debe diseñar y adoptar estrategias que hagan realidad ese ideal.

Recursos

10. Resultaría conveniente la contratación en las escuelas de especialistas y profesionales que asistan a los docentes de enseñanza primaria y secundaria en los casos precisos (profesores de educación especial, asistentes de aula). A modo de ejemplo, el número de profesores de educación especial en las escuelas de Finlandia es de uno por cada nueve docentes.

Escolarización

- 11.** Se revelaría útil realizar una reflexión pausada acerca del aprovechamiento de los recursos y del tiempo en la educación y en los hogares españoles, a la luz de hechos como el mayor rendimiento escolar en Finlandia y el menor uso en la misma del nivel de la educación infantil. Dicho análisis debería ser llevado a cabo, en concreto, por dos grupos sociales: los padres y los empresarios. Los padres deben reflexionar sobre el tiempo que están dedicando a sus hijos, y las empresas deben necesariamente considerar la implantación de fórmulas más flexibles de trabajo (i.e., teletrabajo y otras) que permitan a los padres organizarse más adecuadamente y dedicar el tiempo que desean a sus hijos. Hay aspectos de la educación de la CM, como éste, en que ya no es posible ni deseable forzar más el sistema educativo y en el que los responsables de la política educativa ya lo han hecho todo.
- 12.** Sería deseable operar un incremento del estatus social de los estudios profesionales, tanto en la enseñanza secundaria superior como en los estudios terciarios. Una de las estrategias, en este sentido, podría ser la invitación a la colaboración de los empresarios en esta formación.
- 13.** Los datos aportados por el presente estudio sugieren la necesidad de realizar un análisis socioeducativo comprensivo destinado a valorar las causas del suspenso en la prueba de acceso a la universidad por el 38,38% de los alumnos de la comunidad que se presentan y del elevado fracaso escolar existente en la sociedad, y a diseñar estrategias que reduzcan o eliminen este porcentaje.
- 14.** Dado el elevado porcentaje de alumnado extranjero presente en las aulas de las escuelas de la CM, se aconseja la continuidad de los estudios vinculados a este fenómeno y la promoción de la formación del profesorado en situaciones de diversidad. Resultaría idónea la creación de la figura del asistente de aula, como en el caso finlandés, que ayudara al docente ordinario en la atención a los alumnos cuyas dificultades escolares lo precisen.
- 15.** Dadas la extendida práctica de integración escolar de los alumnos con NN.EE. en las aulas ordinarias en las escuelas de la CM, resultaría idóneo, como en el punto anterior, contar en las aulas con la figura del asistente de aula. Quizá se revelaría idónea la potenciación de fórmulas como la integración parcial de los alumnos con NN.EE., con el objeto de promover de forma más notable el avance académico de todos los alumnos.
- 16.** La presencia de la enseñanza privada es superior en la CM que en Finlandia. Sería recomendable avanzar hacia un mayor diálogo y acercamiento de posturas

en lo que respecta al intercambio de buenas prácticas de eficacia probada entre los centros financiados con fondos públicos y los privados (i.e., cultivo del ideario de los centros y de su influjo en el clima escolar).

Procesos

17. La experiencia de Finlandia aconseja la posesión por los directores escolares del máximo nivel posible de formación para desempeñar de forma profesional y con liderazgo el cargo que tienen asignado. Parece claro que un mayor nivel de formación supone una visión educativa más amplia y compleja, así como una mayor preparación para ejercer un liderazgo más eficaz y decidido.
18. Las instituciones escolares de la CM poseen un número de horas de instrucción anual en educación primaria y secundaria notablemente superiores a dicho número en las escuelas finlandesas. De igual manera que ocurre con el elemento de la educación infantil, el sistema educativo se ha forzado ya de forma suficiente, y los responsables políticos ya han diseñado un sistema educativo sobradamente capaz de aportar éxito a los alumnos egresados del mismo. Corresponde ahora a los restantes sectores sociales, particularmente a los padres y a los empresarios, iniciar una reflexión destinada a proporcionar a los escolares el tiempo, atención y disciplina que requieren.
19. Sería aconsejable potenciar la motivación de los alumnos a la lectura por placer.
20. En lo que atañe al agrupamiento de alumnos en el aula hay que destacar que el modelo de escuela comprensiva es susceptible de presentar una notable diversidad de atributos estructurales, metodológicos y didácticos. Sería recomendable el estudio de la fórmula del agrupamiento de alumnos más exitosa para lograr de forma conjunta tanto la plena integración social de los alumnos como el pleno rendimiento académico de los mismos. Sería, quizá, por ello conveniente potenciar en mayor medida la fórmula de integración parcial en el aula ordinaria de los alumnos con NN.EE. También sería recomendable la existencia de una red de profesionales (docentes de educación especial, orientadores, asistentes de clase y otro personal de apoyo) contratados para asistir al docente en las situaciones del aula.
21. Sería aconsejable promover la comunión de ideas e ideales entre los padres y docentes, de suerte a ejercer una misma acción conducente a la mejor educación de los alumnos. En algunas ocasiones se han revelado enfrentamientos entre estos dos grupos, que sólo redundan en el perjuicio para la educación de

los alumnos. La experiencia de Finlandia parece avalar la bondad del establecimiento consensuado con las instituciones universitarias, de medidas de selección de los candidatos a la formación docente que incrementen la fortaleza de la identidad profesional de este colectivo. Debe quedar claro, ante la sociedad, quiénes son los expertos en la escuela, y los padres deben adoptar un papel de colaboradores en lo que es el auténtico interés de todos: la potenciación del desarrollo personal, social y académico de los alumnos y, como consecuencia, el desarrollo nacional.

- 22.** La mejora del clima social de las escuelas parece apuntar la conveniencia de una mayor cooperación de los sectores educativo y social con vistas a paliar una problemática que excede el ámbito escolar, que tiene su solución en fórmulas sociales y educativas conjuntas, y que tiene una gran responsabilidad en la generación de realidades como el fracaso escolar.
- 23.** La optimización del clima escolar y del rendimiento académico de los escolares parecen avalar la bondad de la educación de los padres de alumnos que incrementen su conciencia de su condición inexcusable de educadores primordiales de sus hijos, su necesaria cooperación en la imposición de disciplina y límites a sus hijos, con los docentes de la escuela, y la protección que deben ofrecer a sus hijos respecto de los efectos nocivos de algunos medios de comunicación.
- 24.** La experiencia del sistema educativo finlandés demuestra la necesidad de incrementar el estatus social de los docentes y la confianza social en su labor profesional, mediante medidas como, especialmente, la exigente selección de los candidatos a la formación del profesorado, a nivel nacional, regional y universitaria, y el incremento de la exigencia curricular y académica de dicha formación.
- 25.** Las prácticas de la política educativa finlandesa en relación a la formación del profesorado de la escuela comprensiva, parecen subrayar el acierto de una cierta dirección e intervención estatales en esta materia, en el sentido de que dicha intervención garantiza la homogeneidad de la formación recibida por este sector, así como la uniformidad de la formación de los alumnos de la escuela comprensiva, contribuyendo a una menor diferencia de formación y resultados entre las escuelas.
- 26.** Las prácticas de la política educativa finlandesa en materia de formación del profesorado de la escuela comprensiva parecen confirmar la conveniencia de que esta formación apunte al nivel de Máster, y que, desde un punto de vista académico, se involucre a los futuros docentes en proyectos de investigación que los profesores universitarios estén desarrollando, con el fin de incrementar sus destrezas investigadoras.

27. La educación –y el desarrollo social y económico nacional que de ella se derivan– es tarea de todos: profesores, padres, empresas y administraciones nacional, regional y local. En este sentido, destaca el ejemplo de Finlandia en tanto que la escuela comprensiva finlandesa se concibe, no sólo como una estructura educativa, sino como una filosofía que permea todos los sectores sociales.
28. La política ministerial finlandesa de formación permanente del profesorado de la escuela comprensiva parece confirmar la idoneidad de la dirección y conducción ministerial de la misma en tiempos de reforma educativa, para garantizar la unidad y uniformidad de criterios y prácticas entre las escuelas de una misma región/país.
29. El auge que en las sociedades contemporáneas revela la temática de la educación intercultural y el tratamiento en el aula de las minorías inmigrantes, hace aconsejable que estas cuestiones sean oportunamente abordadas en las instituciones de formación del profesorado.
30. Las evaluaciones externas muy continuadas del rendimiento de los alumnos pueden crear un clima de tensión en el aprendizaje en las aulas que obstaculice la concentración en el propio aprendizaje. Prácticas como las que se desarrollan en países como Finlandia sugieren la idoneidad de modelos de alternancia de dichas evaluaciones con métodos de valoración del aprendizaje organizados por el propio docente e integrados de forma natural en el desarrollo cotidiano del aprendizaje en el aula.
31. La formación de docentes españoles y madrileños deben incidir en la importancia de crear un clima en el aula de altas expectativas, disposición para el esfuerzo, disfrute con el aprendizaje, mucha disciplina y buenas relaciones profesor-alumno para el logro del doble objetivo de equidad-calidad.
32. La literatura actualmente disponible sobre el modelo de docente finlandés de la escuela comprensiva parece reforzar la idea de la bondad de alejarse de las “modas pedagógicas” y de decidir los métodos educativos (aunque éstos sean conservadores o autoritarios) que mejor garanticen el aprendizaje de los alumnos.

Resultados

33. Las exigencias cognitivas de la sociedad del conocimiento generan el imperativo a los diversos agentes sociales de la adopción de estrategias específicas para fomentar el interés de los alumnos por la lectura y contribuir así a minimizar el impacto de los ambientes familiares desfavorecidos.

- 34.** Entre los dispositivos que se han revelado más eficaces en otros países en el mantenimiento del hábito de lectura de los escolares destaca la existencia de una red de bibliotecas con departamentos especializados y específicos para niños y jóvenes.
- 35.** El Programa de las Escuelas Bilingües de la CM ha demostrado su eficacia en el incremento del conocimiento de los alumnos de la lengua inglesa, y debe continuar su expansión en las escuelas que aún no se han acogido al mismo.
- 36.** Sería aconsejable la disposición de un abanico de ofertas académicas atractivas dirigidas al porcentaje de alumnos de edades entre los 16 y 22 años (8,22%) que, actualmente, ni estudian ni trabajan.
- 37.** Las altas cotas de abandono escolar prematuro existentes en la CM (24,01%) revelan la bondad del diseño de medidas integradas que comprendan los ámbitos social, educativo y familiar destinadas a operar una reducción de este porcentaje.

13. Comentario final y retos educativos inmediatos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Una de las conclusiones que caben extraerse de este estudio es que el éxito de Finlandia en los resultados escolares de sus alumnos no es una cuestión del número de horas de clases escolares (i.e., Finlandia tiene 654 horas escolares anuales, frente a las 875 horas de la CM). El éxito, más bien, se colige de la estabilidad de sus objetivos educativos, de la excelencia de su clase docente y del clima de enseñanza-aprendizaje establecido en las aulas escolares finlandesas. Ello debe conducir a la realización de una pausada reflexión sobre la entidad de estas cuestiones en la educación española y madrileña.

La educación de la CM se halla sometida, como la de otras comunidades autónomas españolas, a los vaivenes legislativos derivados de los cambios gubernamentales en nuestro país. Una de las medidas más acuciantes para lograr una mayor estabilidad y calidad en la educación española y madrileña radica, pues, en el logro del tan mentado pacto en educación.

Podríamos decir que el panorama educativo de la CM presenta un índice de complejidad quizá muy superior al de las restantes comunidades autónomas españolas. Dicha complejidad es, especialmente, evidente teniendo en cuenta dos elementos: en primer lugar, el gran contingente de alumnado inmigrante, que es el mayor de toda España. En segundo término, las prácticas de integración de los alumnos con NN.EE. en las aulas ordinarias. Esta heterogeneidad en el panorama educativo de la CM constituye un elemento de dificultad adicional al que debe hacer frente la Comunidad de Madrid en su lucha por lograr las más altas cotas de equidad y calidad en la educación del alumnado madrileño. A su favor, la Consejería de Educación de la CM tiene el tratarse de una entidad muy activa, emprendedora y con gran capacidad de iniciativa. Como botón de muestra, sólo destacar los programas ya iniciados de *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. Lengua Castellana en Educación Primaria* (2007); *Plan General de las Destrezas Indispensables. Matemáticas en Educación Primaria* (2007); *Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid* (2007), *Programa*

de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid (en el curso 2009-2010 ya son 206 los colegios públicos y 44 los colegios concertados de la Comunidad de Madrid que desarrollarán este programa con los idiomas español-inglés), *Secciones Lingüísticas en Institutos* (en lengua inglesa, francesa o alemana), *Plan de Centros Públicos Prioritarios*, *organización de Campeonatos Escolares* (en su quinta edición, en el año 2008), y un largo etcétera.

A la vista de los datos aportados por este estudio, y de las conclusiones extraídas de la literatura que analiza la educación en estas dos realidades geográficas, podemos enumerar los siguientes como los que, a nuestro parecer, constituyen los retos inmediatos de la educación en la región madrileña:

1. Promoción de un consenso educativo en las fuerzas políticas de la CM, base de una política educativa con orientación a largo plazo.
2. Transmisión de la apuesta firme por la educación de la CM a directores escolares, docentes, padres, empresas y a toda la sociedad madrileña.
3. Integración de la población adulta en la sociedad del conocimiento.
4. Diseño de estrategias conducentes a la percepción en nuestra comunidad de que la educación es un bien abierto a todos.
5. Potenciación de una reflexión profunda y operativa en los padres acerca de la necesidad de atender educativamente a sus hijos, tanto en términos de tiempo dedicado a los mismos (afectivo y académico) como de las normas de disciplina y orden que deben compartir con ellos.
6. Promoción de una reflexión profunda y operativa en los empresarios acerca de la conveniencia de potenciar fórmulas flexibles de trabajo para que los padres puedan atender a sus hijos y, de este modo, se reduzca el fracaso escolar y se incremente la economía nacional.
7. Diseño de estrategias para incrementar el estatus social de los estudios profesionales.
8. Realización de un análisis acerca de la idoneidad del actual modelo de la integración escolar de los alumnos con NN.EE. en la CM.
9. Promoción del incremento de la titulación necesaria para ejercer la función directiva en las escuelas.

10. Fomento, de forma coordinada con los docentes, padres y editoriales, del placer por la lectura de los niños y adolescentes madrileños y de la sociedad madrileña en su conjunto.
11. Promoción de un trabajo conjunto con los servicios sociales, de suerte a atajar, de forma coordinada y desde la doble perspectiva educativa y social, una gran parte de problemas de la escuela madrileña (i.e., clima escolar, etc.).
12. Proyección en la sociedad madrileña de la idea de que la responsabilidad educativa es de todos (docentes, padres, autoridades, empresas, medios de comunicación), así como es la entera sociedad en su conjunto la que recibe los beneficios sociales y económicos de una buena educación.
13. Potenciación en toda la sociedad madrileña de la idea de la importancia del esfuerzo y la disciplina como vías seguras conducentes al éxito personal, social, académico y económico.
14. Realización de un análisis acerca de las estrategias a adoptar para incrementar el rendimiento en las materias de Ciencias, Lengua y Literatura y Matemáticas.
15. Continuación de las iniciativas relativas a la promoción de la Lengua Inglesa y extensión del Programa de Colegios Bilingües a un mayor número de centros escolares.
16. Diseño de ofertas académicas atractivas para el porcentaje de alumnos de entre 16 y 22 años (8,22%) que, actualmente, ni estudian ni trabajan.
17. Estudio de forma comprensiva de las causas del elevado fracaso escolar en la CM (24,01%) y diseño de medidas operativas para reducir/erradicar esta situación.

14. Palabras finales de la autora sobre el estudio realizado

Un grupo de investigadores británicos que realizaron una visita de estudio a Finlandia revelaron, a la vuelta de dicha visita, un gran “escándalo y decepción” (Simola, H., 2005: 462) por el tradicionalismo pedagógico existente en la educación y las escuelas finlandesas y por la escasa implicación de este país en el movimiento de la reforma educativa. No se dieron cuenta estos investigadores que el estable y competente sistema educativo finlandés les estaba mostrando una lección de mayor envergadura que ellos también podían aplicar en su país. Esa lección consistía y radica en que muchos elementos de la tradición funcionan y que los elementos de la tradición que funcionan no hay que cambiarlos ni sustituirlos por otros no probados propuestos por reformas educativas de vanguardia o por otros vinculados a modas pedagógicas. Finlandia, y así nos lo revelan los escritos de sus diversos académicos (*vid.* Räsänen, R., 2006; Aho, E., *et al.*, 2006; Simola, H., 2005, etc.), lleva décadas mostrando un exquisito equilibrio entre tradición y reforma: sólo se implantan en este país aquellas medidas educativas susceptibles de reportar beneficios y mejoras, y siempre que no modifiquen nada de la validez probada. Finlandia “no ha seguido de forma ciega el movimiento anglosajón de responsividad en educación que busca convertir a las escuelas y a los docentes en agentes de rendición de cuentas de resultados de aprendizaje”. En este sentido, la siguiente constituye una de las hipótesis confirmadas del presente estudio, la cual reza como sigue: “Contrariamente a lo que puede dar a entender una lectura superficial del Informe PISA y de otros estudios de evaluación internacional de la educación, Finlandia no está en la vanguardia de los desarrollos internacionales de la educación, ni lo pretende”. Esta es la primera lección que Finlandia muestra a los responsables de la política educativa de la Comunidad de Madrid: la necesidad de fidelidad y mantenimiento de los elementos de la tradición que funcionan. Esta reivindicación de no cambiar los elementos tradicionales que se han revelado valiosos es ajena por completo a ideologías políticas de uno u otro signo. Esta apuesta por mantener los elementos de validez probada del sistema educativo constituye, a la postre, una cuestión de sensatez cuyo objetivo apunta a la estabilidad del sistema educativo español y a dar la educación más equitativa y excelente posible a nuestros alumnos.

Cabría aplicar, muy especialmente, este parámetro, a la clase docente madrileña. Es decir: hay elementos vinculados al desarrollo de la función educativa, como la autoridad del profesor, que revelan una validez permanente, ya estemos en la sociedad agrícola, en la sociedad industrial o en la sociedad posindustrial y del conocimiento. En las escuelas, en las aulas y en la sociedad finlandesa esta autoridad ha sido, y es hoy en día, incuestionable. La gran autoridad de que goza el educador en las aulas finlandesas viene dada por el gran profesionalismo y competencia de la clase docente en Finlandia, y por el respaldo y respeto de la clase política y la sociedad finlandesa a la figura del maestro. Algunos académicos finlandeses se preguntan, en la actualidad, qué pasará con este respeto y veneración hacia el docente finlandés, si éstos dejan de ejercer su rol tradicional y lo sustituyen por los nuevos roles de orientador y mentor que proponen y parecen exigir las actuales reformas educativas en la sociedad de la información (*vid.* Simola, H., 2005). Es decir: la política educativa de la Comunidad de Madrid debe abrazar y dar respuesta, como ya está haciendo y demostrando, a los últimos retos de la actual sociedad del conocimiento, pero sin abandonar ningún parámetro de validez probada. En este sentido, quizá haya que promover el rol de orientador y mentor del docente (que es una función, por otra parte, que nunca ha dejado de tener) pero sin abandonar ni descuidar, en modo alguno, su cometido de modelo para el alumno y de primer experto en el manejo y la posesión del conocimiento. Son estos elementos lo que, antes, ahora y en el futuro, suscitan el respeto hacia el profesor y, en general, hacia la clase docente.

En este sentido, hay que destacar otras cuestiones vinculadas a la clase docente de las que deben tomar nota las políticas educativas, y que hemos señalado oportunamente en el apartado de recomendaciones del presente estudio, como es la conveniencia de iniciar un debate con las universidades, acerca de la posibilidad del establecimiento de un proceso selectivo de los candidatos a la formación docente. Estudios como el Informe McKinsey (2007) han señalado que “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes” (p. 16), y han mostrado que una buena parte de los sistemas educativos de mayor excelencia (i.e., Finlandia, Singapur, Corea del Sur) han establecido sistemas de selección de los candidatos a la formación docente (pp. 17 y ss.). La gravedad de la cuestión de la educación de la nación exige que sólo los mejores (los que superen este proceso selectivo) accedan finalmente a las aulas y se dediquen a la ardua y apasionante tarea de la educación de los alumnos españoles. Este elemento contribuiría, desde nuestro punto de vista, a dejar claro en toda la sociedad que el experto en la escuela es el docente, y los padres sus más valiosos colaboradores en un proyecto común que apunta a la mejor educación para los alumnos.

Otra de las hipótesis del presente estudio, igualmente confirmada, apunta a que “la elevada puntuación de los alumnos finlandeses en competencias curriculares específicas determina el éxito de la escuela comprensiva del modo como ha sido orga-

nizada por Finlandia". La "escuela comprensiva" constituye un término susceptible de albergar realidades educativas muy diversas. Puede decirse que, lo único que es sustancialmente idéntico en la escuela comprensiva instituida en los diversos países, es su objetivo de potenciación de la igualdad educativa y, últimamente, social de los alumnos. Todos los demás componentes que integran esta institución escolar (i.e., estructura, didáctica, metodología, currículo) son susceptibles de presentar notables variaciones entre los diversos países. En los casos de Finlandia y la CM, la escuela comprensiva existente en estos dos entornos geográficos presenta una identidad estructural. Los restantes elementos de la escuela comprensiva en Finlandia poseen un tinte de conservadurismo pedagógico que no está presente, en la misma medida, en el caso de la escuela comprensiva de la Comunidad de Madrid. En lo que atañe, en concreto, al parámetro de la atención a la diversidad, los datos del presente estudio revelan que la escuela comprensiva finlandesa practica en menor medida la integración de los alumnos con NN.EE. (tanto en la integración de estos alumnos en aulas ordinarias, como la integración parcial de los mismos en dichas aulas) y hace un recurso muy superior a la atención a estos alumnos en clases o grupos especiales. Esto nos invita a realizar una reflexión en el sentido de que, ciertamente, la escuela comprensiva parece el modelo óptimo para la potenciación de la igualdad educativa y social de los alumnos madrileños, pero siempre que este modelo contemple en sus prácticas docentes la atención específica y real a un alumnado con diversidad de aptitudes y necesidades. El modelo educativo idóneo parece apuntar, pues, a la comprensividad, con la atención real a las diferencias educativas de los alumnos.

Queremos destacar, por último, otra idea que nos parece esencial en relación a los estudios internacionales comparativos de indicadores de la educación y al que ahora se presenta. En muchos casos, el análisis de estos estudios se ha focalizado en exceso en el parámetro de los resultados escolares. Y, en base a la comparación de dichos resultados, se han extraído conclusiones a menudo poco objetivas y, en todo caso, injustas. Al comienzo de este epígrafe hemos apuntado los resultados de los alumnos finlandeses en las tres competencias básicas evaluadas por el Informe PISA del año 2006. A este respecto, podemos destacar que, en la Comunidad de Madrid, la asignatura de Física y Química constituyó en 4.º de la ESO en el curso 2005-2006 la 9.ª asignatura (de 14 asignaturas) mejor evaluada del plan de estudios de las escuelas de la Comunidad de Madrid, con un 81,5% de evaluación positiva. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura constituyó la 4.ª asignatura con peores porcentajes en este curso, con un 79,4% de evaluación positiva, y las materias que estuvieron por debajo de ésta fueron:

- Inglés, con una evaluación positiva del 78,4%,
- Matemáticas-B, con una evaluación positiva del 77,2%, y
- Matemáticas-A, con una evaluación positiva del 70,1%.

La política educativa de la Comunidad de Madrid ya ha establecido medidas para incrementar el porcentaje de evaluación positiva de estas materias, mediante el Plan de Mejora de las Destrezas Indispensables a que ya hemos aludido, el Programa de Colegios Bilingües y la formación del profesorado. Los resultados son fundamentales, qué duda cabe, y las medidas de la política educativa madrileña deben apuntar a optimizar en su máximo nivel dichos resultados. Pero los analistas de la educación tenemos la obligación de valorar el conjunto de indicadores de nuestro sistema educativo y de interpretar las causas del aún insuficiente rendimiento escolar, a pesar de las grandes fortalezas que también revela el sistema. En este sentido, debemos subrayar una realidad importante que se extrae del análisis del presente estudio: la política educativa de la Comunidad de Madrid va por delante de la finlandesa en numerosos ámbitos educativos. En concreto, los retos de futuro que tiene establecidos en la actualidad la política educativa finlandesa –i.e., la cooperación con los padres, la educación especial y la educación intercultural (Räsänen, R., 2006: 22)– son cuestiones ya ampliamente trabajadas en el ámbito de la política educativa madrileña. Aún podemos decir más: hay un gran número de indicadores educativos en los que la Comunidad de Madrid tiene puntuaciones notablemente más elevadas que Finlandia. Esto es así, a modo de ejemplo y por citar sólo algunos, en los parámetros relativos a la educación infantil, al número de horas de enseñanza en Primaria y en Secundaria, y en la cooperación de los padres con el sistema educativo. En estos parámetros, el sistema educativo y los responsables políticos de la Comunidad de Madrid ya lo han dado todo. La tarea que queda para incrementar el rendimiento escolar de los alumnos madrileños corresponde, ahora, muy en primer término, a los padres y a las empresas. Los padres, estando más tiempo con sus hijos y en su necesaria tarea educativa con ellos en términos de afecto, disciplina y ayuda con los deberes escolares. Se debe erradicar la soledad del alumno cuando llega al hogar. Las empresas, facilitando a los padres modelos flexibles de trabajo (i.e., tele-trabajo y otros) para que lo anterior sea posible. A los responsables de la política educativa de la Comunidad de Madrid les queda, en este sentido, el cometido de concienciar a los padres, empresas y a toda la sociedad madrileña de que la educación es tarea de todos, no sólo de los responsables de la política educativa ni, exclusivamente, de la escuela.

Sintetizando, pues, lo dicho hasta ahora, pensamos que son siete las lecciones que las políticas educativas pueden aprender de su contraste con las que se desarrollan en Finlandia:

1. Los responsables de las políticas educativas deben promover la percepción de todas las personas de que la educación es un bien abierto a todos y, en este sentido, deben potenciar estrategias diversas encaminadas a hacer operativa esta idea.

2. En educación, lo que está bien no se cambia. Esto exige, por parte de los responsables de las políticas educativas, una postura crítica hacia las reformas educativas de nuevo cuño, provengan de donde provengan, de validez no probada.
3. Necesidad de dotar a la clase docente de un gran estatus social mediante la consideración de la institución (de forma coordinada con las universidades) de pruebas de selección a los candidatos a la formación docente.
4. Potenciación del modelo de una escuela que atienda a la diversidad de aptitudes y necesidades de los alumnos.
5. Potenciación de la responsabilidad educativa de los padres, empresas y la entera sociedad, y de la concienciación de que la educación es tarea de todos.
6. Plena inserción de los adultos en la sociedad del conocimiento, y promoción del más alto nivel educativo de todos los sectores de la sociedad madrileña.
7. Transmisión a los diversos agentes sociales, y a la escuela y a los alumnos, de la idea de que el esfuerzo y la disciplina son vías seguras conducentes al éxito académico y económico tanto personal como social y nacional.

15. Bibliografía y webgrafía

AHO, E., et al. (2006): *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, World Bank.

AHONEN, S., and RANTALA, J. (2001): *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000*. Helsinki, Finnish Literature Society.

ALAPURO, R. (1988): *State and revolution in Finland*. Berkeley, California Press.

BEREDAY, G. Z. F. (1977): "Social Stratification and Education in Industrial Countries", *Comparative Education Review*, 21, n.º 2-3.

CASTELLS, M., and HIMANEN, P. (2002): *The information society and the welfare state. The finnish model*. Oxford, Oxford University Press.

COMUNIDAD DE MADRID (2004): *Evaluación del Rendimiento Escolar: Matemáticas 6.º de Educación Primaria*. Madrid, Consejería de Educación.

COMUNIDAD DE MADRID (2005): *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL 2001-2005). Informe de los principales resultados en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación.

COMUNIDAD DE MADRID (2006a): *Resultados de la evaluación final de alumnos en educación primaria, educación secundaria obligatoria, diversificación curricular, garantía social, bachillerato y ciclos formativos. Curso 2005-2006*. Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID (2006b): *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables*. Madrid, Consejería de Educación.

COMUNIDAD DE MADRID (2006c): *Evaluación del Rendimiento Escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4.º de Educación Primaria*. Madrid, Consejería de Educación.

COMUNIDAD DE MADRID (2006d): *Evaluación e Innovación en el Sistema Educativo*. III Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM). Madrid, Consejería de Educación.

COMUNIDAD DE MADRID (2007): *Estadística de las enseñanzas de Régimen General, Régimen Especial y Personas Adultas*. Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID (2008): *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso escolar 2008/2009 en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Madrid*. Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID Y DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2008): *Estudio del proceso de ingreso y matriculación en las universidades de la Comunidad de Madrid*. Madrid.

EURYDICE (2004a): *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels.

EURYDICE (2004b): *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. 2004 Edition. Brussels.

EURYDICE (2005a): *Key Data on Education in Europe*. Brussels.

EURYDICE (2005b): *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels.

EURYDICE (2008): *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education*. Brussels, European Commission.

FARREL, J. P. (2000): "La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad". En CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. (coord.): *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada*. México, Plaza y Valdés.

FERRER, F. (2002): *La Educación Comparada actual*. Barcelona, Ariel.

FINNISH MINISTRY OF EDUCATION (2005): *Equity in Education. Thematic Review. Country Analytical Report. Finland*.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, Dykinson. 3.^a edic.

GIBBONS *et al.* (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Sage.

GOLDSTEIN, H. (2004): "Education for all: the globalization of learning targets, *Comparative Education* 40 (1), 7-14.

HAAHR, J. H., *et al.* (2005): *Explaining Student Performance. Evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Final Report. Copenhagen, Danish Technological Institute.

HALINEN, I. (2005): *The Finnish curriculum development processes*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

IE (2007): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid.

INCE (2002): "Proporción de población en edad escolarizable", *Resumen informativo*. Madrid.

INE (2004): *Contabilidad regional de España base 2000*. Madrid.

JÄPPINEN, A. (2005): *Development and structure of the Finnish education system*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

KANSANEN, P., *et al.* (2005): *Teacher as a life-long learner: pre-service and in-service education and professional development*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

KOIVULA, P. (2005): *Special support in education*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

KROKFORS, L. (2005): *The idea of class teacher education*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

KIRSCH, I. (2002): *Reading for change: Performance and engagement across countries: results from PISA*. Paris, OCDE.

LINNAKYLÄ, P. (2004): "Finnish education – reaching high quality and promoting equity", *Education review*, vol. 17, n.º 2, pp. 35-41.

LINNAKYLÄ, P., and VÄLIJÄRVI, J. (2005): *Finnish students' performance in PISA*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

McKINSEY REPORT (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company.

MEC (2004): *Estadística del gasto público en educación*. Madrid.

MEC (2005a): *Equity in Education. Thematic Review. Country Analytical Report. Spain*.

MEC (2005b): *Objetivos educativos europeos y españoles. Puntos de referencia 2010. Borrador de trabajo*. Madrid.

MEC (2005c): *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados*. Madrid.

MEC (2006a): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Versión web. Madrid, Instituto de Evaluación.

MEC (2006b): "Indicadores educativos nacionales e internacionales". *Apuntes del Instituto de Evaluación*. Madrid.

MEC (2006c): *Estadística del gasto público en educación*. Madrid.

MEC (2007): *Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid.

MEC (2007): *Datos y cifras. Curso escolar 2007/2008*. Madrid.

MEPSYD (2008): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2008*. Curso 2005/2006.

MERI, M. (2005): *Reasons behind the results – case admission test for class teacher education*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

METSÄMUURONEN, J. (2005): *The sample-based and school-based student assessment system*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

MINISTRY OF EDUCATION (FINLAND) (2007): *Improving School Leadership, Finland. Country Background Report*. Helsinki.

NIEMI, H. (2005): *Future challenges for education and future outcomes*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

NORRIS, N., *et al.* (1996): *An independent evaluation of comprehensive school reform in Finland*. Helsinki, National Board of Education.

OECD (2004a): *Messages from PISA-2000*. Paris, OECD.

OECD (2004b): *Learning for tomorrow's world –first results from PISA-2003*. Paris, OECD.

OECD (2005): *Equity in Education*. Thematic Review. Country Analytical Report. Finland. Paris.

OECD (2006a): *Pisa 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1. Analysis. Paris.

OECD (2006b): *Pisa 2006*. Volume 2. Data. Paris.

OECD (2007): *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris.

PALOMARES RUIZ, A. (2007): *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

PEDRÓ, F., y PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

PITKÄNEN, K. (2005): *Education structures and management*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

RÄSÄNEN, R. (2006): *Quality education – A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education. Oulu University. Document not published.

RICHARDSON, W., and FENSTERMACHER, G. (2005): *Research and the improvement of practice and policy in teacher education*. Helsinki, Didacta Varia, Helsinki University.

RINNE, R., KIVIRAUMA, J., and SIMOLA, H. (2002): "Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction", *Journal of educational policy*, vol. 17, n.º 6, pp. 643-658.

ROUTTI, J., and YLA-ANTTILA, P. (2006): *Finland as a Knowledge Economy. Elements of Success and Lessons Learned*. Washington, World Bank.

SCHEICHER, A. (2005): *Analysis of the PISA process and its results*. Paper presented in the international conference Finland in PISA studies – Reasons behind the results. Helsinki, 14-16 March 2005.

SCHLEICHER, A. (2006): *The Economics of Knowledge: Why education is key for Europe's success*. Policy Brief. Brussels, The Lisbon Council.

SCOTT, P. (1997): "The Postmodern University? En SMITH, A., and WEBSTER, F. (eds.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham, SRHE and Open University Press.

SIMOLA, H. (2005): "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative education*, vol. 41, n.º 4, pp. 455-470.

SIMOLA, H., and HAKALA, K. (2001): "Schools professionals talk about educational change – Interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion". In LINDBLAD and POPKEWITZ, T. (eds): *Listening to educational actors on governance and social integration and exclusion*. Uppsala, University of Uppsala.

VEHVILÄINEN, O. (2002): *Finland in the second world war: between Germany and Russia*. Basingstoke, Palgrave.

VÄLIJÄRVI, J., et al. (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä institute for educational research, University of Jyväskylä.

VÄLIJÄRVI, J., et al. (2007): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Pisa 2003*. Jyväskylä institute for educational research, University of Jyväskylä.

VIDAL, F., y MOTA, R. (2008): *Encuesta de la Infancia 2008*. Universidad Pontificia de Comillas ICAI-ICADE y Fundación SM.

WORLD BANK (2005): *Expanding Opportunities and Building Competences of Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington.

Webgrafía

Comisión Europea – Informe sobre los Futuros Objetivos precisos de los Sistemas Educativos: <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/com2001/com2001-059es.pdf>

Comisión Europea – Programa detallado de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa: http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_es.pdf

Comunidad de Madrid – *Resultados de la evaluación final de alumnos en educación primaria, educación secundaria obligatoria, diversificación curricular, garantía social, bachillerato y ciclos formativos. Curso 2005-2006*: http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/WPUB_BD.exe?ACCION=RecogerPDF&CDDEPTNO=09&CDTEXP=PU&CDAEXP=2007&CDNEXP=4&CDDIGITO=3&CDESTADO=3&NMORDEN=2

Comunidad de Madrid – *Estadística de las enseñanzas de Régimen General, Régimen Especial y Personas Adultas* http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/WPUB_BD.exe?ACCION=RecogerPDF&CDDEPTNO=09&CDTEXP=PU&CDAEXP=2007&CDNEXP=218&CDDIGITO=6&CDESTADO=3&NMORDEN=2

European Union's Database: <http://eurydice.org>

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

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

Finnish National Board of Education. Finland in Pisa-Studies – Factors Contributing to the Results. International Seminar 10-11 October, 2005. Marina Congress Center, Helsinki, Finland: <http://www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures/index.html>

Fundación Alternativas: <http://oed.falternativas.org>

Instituto de Evaluación – *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006*: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006

Ministry of Education (Finland) Report on School Leadership (2007): <http://www.oecd.org/dataoecd/33/54/38529249.pdf>

OECD Education at a Glance 2007: http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_37455_39251550_1_1_1_37455,00.html

OECD *Education Policy Analysis 2004*: http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_201185_34989090_1_1_1_1,00.html

Statistics Finland: http://www.stat.fi/til/kou_en.html



El contexto de globalización en el que están insertas nuestras sociedades occidentales ha contribuido al establecimiento de una cierta homogeneización de los retos económicos, sociales y, por supuesto, educativos de nuestros países. En este sentido, la comparación de la educación en los diversos entornos geográficos, en este caso de Finlandia y la Comunidad de Madrid (CM), se revela muy oportuna.

Finlandia es uno de los países que ha obtenido una de las mejores puntuaciones en el Informe PISA realizado en el año 2006.

La Comunidad de Madrid, por su parte, constituye una de las regiones de España más desarrolladas desde un punto de vista económico y social, y también es una de las comunidades autónomas españolas con mayor inquietud educativa.

El presente estudio pretende valorar, a grandes rasgos, en qué aspectos converge y en cuáles diverge, la realidad educativa de Finlandia y de la Comunidad de Madrid, entornos geográficos de similar número de habitantes y perfectamente comparables.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Mejora
de la Calidad de la Enseñanza