

## ¿Qué aprender de Finlandia?

Comentarios a Inger Enkvist: “Las claves de éxito educativo: el caso finlandés”

Juan Eduardo García-Huidobro

Mayo 2010

Foco de los comentarios

Inger Enkvist al presentarnos “el caso finlandés”, enfatiza dos mensajes. Por una parte, muestra la educación de Finlandia como exitosa porque se ha apartado de lo que ella llama la “nueva pedagogía” (p.2 y passim) o el “nuevo ideario” (p.4) o el “constructivismo” o simplemente “la” pedagogía, ya que esta orientación “es hegemónica en los departamentos de pedagogía de los países occidentales” (p.6 ). Por otra parte, nos da a conocer Finlandia como un ejemplo de política educativa exitosa que puede ayudarnos a reflexionar sobre nuestra realidad nacional. Personalmente, me interesa mucho la segunda perspectiva, sobre la que haré una contextualización y cinco comentarios, pero comenzaré con una breve reflexión sobre el “anticonstructivismo” de la autora.

### I. ¿Cuál es el enemigo: “constructivismo” o “no directividad”?

En el texto en comento Inger Enkvist con reiteración alude a sus reparos en contra del constructivismo.

Comencemos por una paradoja: Inger nos muestra Finlandia como una isla no constructivista: destaca “el respeto de todos por los conocimientos (...), no por la nueva pedagogía” ; sin embargo, los responsables de la educación en Finlandia atribuyen sus buenos resultados en PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006 a once principios consolidados que orientan su sistema de educación comprensiva, entre los cuales el undécimo es precisamente la “interpretación del aprendizaje desde el constructivismo social”<sup>1</sup> (Hecho que por lo demás ella reconoce: “los pedagogos finlandeses hablan también de

---

<sup>1</sup> ver: Ubieta, Eduardo (2009) “Finlandia, en PISA 2006” En: *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid) n°386 enero 2009, pp. 78-82

constructivismo, de ‘aprender a aprender’ y de ‘colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje’” (p. 43).

Al bosquejar las prácticas que nuestra autora crítica, tengo la impresión que ella está criticando una posición pedagógica no directiva que desresponsabiliza al docente como “enseñante” y como “guía” del aprendizaje del estudiante y no tanto al constructivismo. De hecho ella señala que en el constructivismo “aprender se redefine como que el alumno debe estar activo y libre, construyendo sus propios conocimientos” (p. 5), lo que es una descripción ciertamente discutible del constructivismo, transformado como dije en “no directividad”. Más adelante critica la contradicción de “tener un plan de estudio con contenidos si al mismo tiempo se invita a los alumnos a elegir lo que quieran estudiar” y se pregunta “¿cuál es el propósito de la escuela si el alumno decide lo que quiere hacer? ¿Llegaremos a tener tantas aulas como alumnos? (p.5), de nuevo lo que está criticando -sin indicarnos dónde lo encontró ni fundamentar la pretendida universalidad del fenómeno- sería una exageración asociable a la no directividad y no una orientación proveniente de una interpretación constructivista del conocimiento. Se podría seguir citando el texto de Inger Enkvist para mostrar su crítica a la nueva pedagogía, pero me parece que el centro de ella reitera lo mismo: los docentes renuncian a enseñar, no tienen un fin que guíe su actuar, no organizan el trabajo de sus alumnos (ver p.26).

El constructivismo, antes que una teoría pedagógica es una teoría que busca explicar cómo aprendemos los humanos y, desde esa perspectiva, insiste en dos conceptos, que si bien han sido retrabajados y enriquecidos por los “constructivistas” como Piaget y Vigotsky, son de vieja data. Un primer concepto, bastante difícil de discutir, es la concepción del aprendizaje y del conocer como *una actividad del sujeto que conoce* y no de quien le enseña (el profesor puede agitarse mucho, pero si no logra que el estudiante realice la actividad subjetiva de “conocer”, no hay aprendizaje). El otro es la idea de que no hay, en sentido estricto ni “transmisión” pura de conocimientos ni “mera recepción” de lo que se nos comunica o “captamos” a través de nuestros sentidos, sino una *construcción* que el sujeto cognoscente en su medio (en su cultura), va produciendo día a día como resultado de

la interacción de sus nuevas experiencias con los conocimientos y experiencias previas<sup>2</sup>. Las políticas de Finlandia que se alaban, por ejemplo, la existencia de un “plan de estudio nacional” claro y obligatorio, que señala explícitamente lo que el alumno debe saber y saber hacer. No, por clara y precisa puede ser dicha no “constructivista” o contraria a una visión constructivista del conocimiento; ella se aleja, más bien, de una posición no directiva que se rehúsa a admitir una autoridad y finalidad en la educación que sea externa al educando; postura, en verdad, muy difícil de encontrar y de ninguna manera identificable con lo que postulan todos quienes se autodefinen como constructivistas y menos con toda la pedagogía actual, como pretende Enkvist.

Este es un tema que ha sido abordado por el reciente Informe Talis (Teaching and Learning International Survey-OCDE-2009), el cual hace dos observaciones de interés. En primer lugar, advierte que en su discurso los profesores consideran su función más como apoyo al aprendizaje activo que como transmisión de información, pero que en la docencia las prácticas estructuradas siguen siendo mucho más comunes que las orientadas al alumno o al trabajo de proyectos. Esta constatación de Talis puede leerse como “contradicción” entre discurso y práctica, pero también como la comprobación que una concepción constructivista no conduce ni se identifica con una práctica que excluye la práctica guiada y estructurada. En segundo lugar, advierte que lo importante para la “autoeficiencia” de los profesores es la presencia de convicciones firmes sobre modo de enseñar y no si sus ideas son “constructivistas” o de “transmisión directa”. De nuevo, reafirmo mi interpretación el problema docente se produce cuando no existe un enfoque de enseñanza claro, bien direccionado, y puede haber hoy muchas razones para esa falta de claridad y convicción, pero transformar el constructivismo en la causa de todos los males y la central de todas las batallas puede llevar a más confusiones que las que pretende evitar.

---

<sup>2</sup> Posición que también tiene antecedentes en la tradición; es lo que expresa el viejo adagio escolástico utilizado por Santo Tomás de Aquino: *"Quidquid recipitur per modum recipientis recipitur"*. (“Lo que se recibe, se recibe a la manera del receptor”), que busca explicar como personas que tienen la misma experiencia la viven (conocen) de modo distinto.

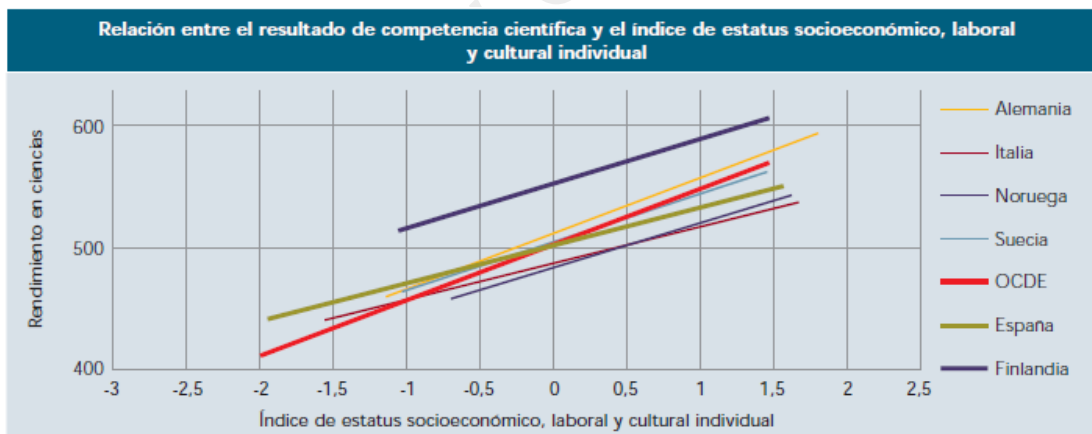
## II. ¿Qué nos enseña Finlandia?

Comenzaremos por subrayar los resultados escolares de Finlandia en PISA, para enseguida hacer un contrapunto con Chile. La idea de este contrapunto es poner los pies en nuestra realidad al momento de intentar aprender de la educación finlandesa. Enseguida, siguiendo la exposición de Inger Enkvist, destacaré las lecciones que me sugiere el caso finlandés para nuestras políticas educativas.

*Mucho que aprender, pero Chile no es Finlandia.*

Hay que resaltar que los resultados de Finlandia en PISA fueron los más altos en 2003 y en 2006 en los tres ámbitos medidos: matemáticas, ciencias naturales y comprensión lectora (pp. 15-16). Pero hay que destacar que son también los resultados más equitativos, ya que exhiben un fracaso escolar muy bajo (94% éxito en secundaria obligatoria) y muy poca dispersión de los resultados entre los alumnos (ver Gráfico 1) y entre escuelas (ver Gráfico 2). En este contexto, se nos señala que los padres tienen mucha confianza en la escuela (en todas las escuelas).

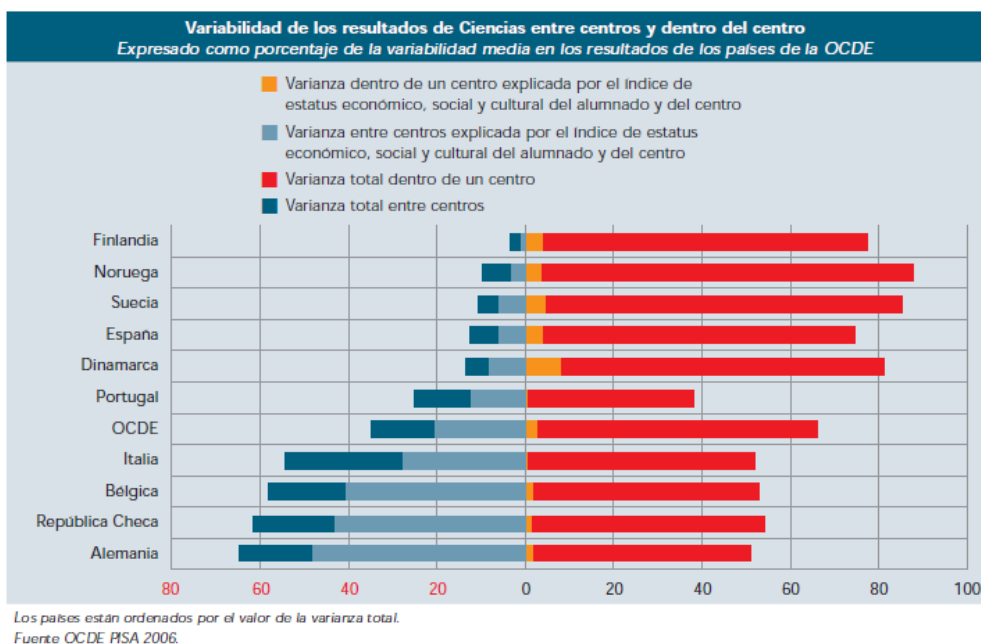
**Gráfico 1:**



Fuente OCDE: PISA 2006.

Se advierte que Finlandia, así como Suecia y Noruega, posee como sociedad un muy bajo grado de desigualdad (variación de -1 a 1,5 en esta escala) y que los resultados de sus estudiantes son parejamente altos.

## Grafico 2:



El segundo gráfico muestra que existe muy poca varianza entre los centros educativos y que la diferencias de resultados se dan, más bien, al interior de cada centro, lo que está indicando dos cosas: que todos los centros son pedagógicamente buenos, pero también que a todos los centros asisten estudiantes diversos tanto desde el punto de vista de su talento (no se selecciona ni se excluye a quienes poseen dificultades escolares), como desde el punto de vista de su origen socioeconómico y cultural (no se advierte una diferencia entre centros – como en Alemania- donde los resultados estarían mostrando que hay centros selectivos y no selectivos y/o diferenciados por los distintos estratos sociales).

Antes de empezar a extraer posibles lecciones desde Finlandia para las políticas anteriores conviene consignar que Chile como sociedad y como sistema educativo posee diferencias radicales con Finlandia, lo que obviamente condiciona lo que podemos imitar y lo que simplemente es fruto de otra sociedad y de otra historia.

Para comenzar dos contrastes sugeridos por los gráficos recién expuestos.

Si Finlandia es una de las sociedades más iguales del mundo, Chile es una de las más desiguales; el Índice de Gini de Chile pondera 54,9 y el de Finlandia 26. Informes internacionales han ubicado a nuestro país entre los 12 más desiguales del mundo y como el cuarto país con mayor desigualdad en América Latina, lo que se puede graficar con el

hecho que en Chile el 10% más rico de la población percibe 34 veces más recursos que el 10% más pobre.

Si Finlandia nos sorprendía con la igualdad de su sistema educacional, con pocas diferencias entre escuelas y con gran mixtura social al interior de los establecimientos; Chile nos muestra lo opuesto: tenemos un sistema escolar altamente segregado por nivel socioeconómico y cultural de la familia, lo que puede advertirse en la composición del gasto en educación. En Finlandia el 97.9% del gasto en educación es público (OECD, 2006). En Chile el gasto público en educación es un 2,7% del PIB y el gasto privado un 4,2% (Mineduc, 2008), lo que es un buen indicador de distancia y desigualdad: el mayor esfuerzo es el que hacen las familias, de acuerdo a sus niveles de renta, lo que no puede sino producir desigualdades. Esta es una situación creciente, según datos del mismo año, el 44% de los estudiantes del sistema escolar chileno asisten a escuelas o liceos donde sus familias deben pagar<sup>3</sup>. La gran diferencia de resultados entre establecimientos es una consecuencia normal de lo anterior: el pago no sólo entrega más recursos a los establecimientos lo que puede mejorar el servicio, sino que concentra a los más pobres y con más lejanía de la cultura escolar en unos establecimientos y a los más pudientes y cercanos a la cultura letrada en otros.

Gran diferencia también en consideración que familias tienen por los establecimientos en los que están sus hijos; Inger subrayaba el alto “aprecio” que familias finlandesas tienen por sus establecimientos. En Chile, si bien todos dicen apreciar las escuelas donde estudian sus hijos se advierten fuertes diferencias: mientras quienes asisten a la educación particular subvencionada consideran buena la educación de su comuna en el 76% de los casos, esta cifra baja a 45% cuando se refieren a la educación municipal de la comuna, a la que asisten el 80% de los más pobres (Encuesta Mori-PUC, 2009).

Estas consideraciones permiten dejar instalada una primera pregunta respecto a la comparación que sin querer hacemos cuando miramos a Finlandia como una sugerencia de lo que podríamos hacer en Chile: ¿Hasta donde la desigualdad económica y educativa chilena nos permite mejorar los resultados escolares? La pregunta no quiere insinuar que no

---

<sup>3</sup> El 44% equivale a los alumnos de colegios particulares pagados y de alumnos de colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido.

podemos avanzar sino que ese avance se ve limitado por problemas más estructurales que repercuten inevitablemente en nuestros resultados educativos.

Junto a esta pregunta dejaría, antes de entrar a las “lecciones”, instalada una perspectiva histórica: la tradición luterana de Finlandia que conecta la “salvación” con la “lectura de la Sagrada Escritura” lo hace un país con una población alfabetizada hace más de dos siglos. Ya en 1800, en Finlandia, para casarse había que saber leer y escribir; nosotros legislamos como país sobre educación obligatoria recién en 1920 y logramos universalizar la escuela primaria 50 años después: ¡hace solo 40 años!

*Las lecciones finlandesas.*

- Primera lección: *Centralidad de los docentes: lo más destacado*

Enkvist, apoyándose en el informe McKinsey afirma que el factor clave en educación son los profesores (p.2 y ss) y destaca la importancia que poseen los docentes en los resultados de Finlandia. El proceder de Finlandia es claro y seguro: para alcanzar los resultados que obtienen ponen especial cuidado en la calidad de sus profesores y profesoras: consiguen atraer a buenos postulantes a la profesión docente, los forman bien y, enseguida, los retienen motivados y haciendo bien su trabajo.

¿Cómo lo logran?

Hay un piso básico: existe un gran aprecio social por los docentes, “un 26% de los egresados del sistema escolar aspira a ser profesor; los profesores finlandeses se sienten ‘útiles y respetados’”. Esta condición primera y de entrada, más una fuerte regulación de la formación permite seleccionar a muy buenos candidatos. Se abre oportunidades de estudio solamente para la cantidad de docentes que se requieren y termina habiendo 10 candidatos para cada cupo disponible (ver p.29).

La formación de profesores en Finlandia es de las más largas de Europa, equivale a 6.400 horas de formación y la remuneración es alta, pero no mejor que en resto de los países de Europa.

La situación de los docentes en Chile está en las antípodas. Venimos de una pesada herencia de los 80, donde la profesión resintió mucho el modo como se realizó la

“municipalización”, proceso en el que los docentes perdieron su calidad de personal de servicio público. Durante los últimos años un modo poco cuidado de difundir los resultados del SIMCE ha ido instalando una imagen de un profesorado que no realiza bien su trabajo, sin reconocer el enorme esfuerzo realizado por los docentes en la masificación de la educación. Más aún, un movimiento creciente por mejorar la educación, lo que es sin duda necesario, ha terminado sin quererlo, poniendo al magisterio como chivo expiatorio. Un ejemplo: la consigna del movimiento 20/20 para llamar a ocuparnos de la educación *¡se acabó el recreo!* es altamente injusta para miles de profesores y profesoras que no han estado “en recreo”, sino cumpliendo con su deber en circunstancias difíciles y con muy poco reconocimiento social, durante toda su vida profesional.

En suma, no hemos cuidado el prestigio social de nuestros profesores y profesoras, lo que repercute en la subjetividad de los docentes (según una encuesta reciente ellos se consideran entre los profesionales con menos estatus<sup>4</sup>). Pese a estos datos, este es un campo en el que se puede trabajar, ya que distintas encuestas muestran que la población chilena mantiene todavía mucho aprecio por los docentes.

Tampoco hemos regulado la profesión. Tomemos como ejemplo la pedagogía en educación básica. Se pasó de una situación de muy baja matrícula en la carrera a mitad de los noventa a una explosión de matrícula entre el 2000 y el 2008 (de 6.833 estudiantes a 23.024), crecimiento que en las universidades privadas llega a un ¡813%!<sup>5</sup>. Un cálculo rápido muestra que se está formando a más docentes de básica que los que se requiere. Pero no sólo esto: el gran crecimiento se debe también a las muy bajas exigencias de entrada. Pese a ello se debe dar, generalmente en cuatro años, una formación para enseñar al menos ocho sectores de aprendizaje a estudiantes de primero a octavo básico (desde los 6 a los 14 años de edad), lo que es una tarea a todas luces imposible.

En el salario de los profesores también tenemos problemas. Según un estudio reciente del CIAE de la Universidad de Chile, reportado por *La Tercera* (16/05/2010), los docentes

---

<sup>4</sup> Información de encuesta del Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile reportada por *La Tercera* el 16/05/2010

<sup>5</sup> Datos de un estudio en curso en el Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la PUC.

ganan en Chile un 45% menos que las otras profesiones (promedio de \$691.600 contra \$906.600).

– Segunda lección: *Proyecto educativo nacional*

En Finlandia hay un proyecto político educativo nacional explícito. Y “ha habido consenso político y cultural entre los ciudadanos alrededor de la política educativa.” (p.26). Algunos de sus características son: la defensa de la lengua (el finés) como principio de identidad nacional. La voluntad explícita de ser líder en la sociedad del conocimiento sin renunciar al ordenamiento político de un estado de bienestar. Por último, lo más importante: ha habido un consenso político y cultural entre los ciudadanos alrededor de la política educativa (p.25).

En Chile apreciamos, más bien, una mirada altamente ideologizada de los temas educativos. Como lo desnudó bien la conversación nacional que se dio después de la movilización de los estudiantes el 2006, no hemos logrado una visión de estado, un horizonte normativo compartido, sobre lo que se quiere de la educación. La educación, pese a múltiples, enfáticas y frecuentes declaraciones no tiene, en los hechos, un lugar claro en nuestro proyecto de desarrollo como sociedad. Ni hemos consensuado el tipo de persona y ciudadano que queremos formar, ni los niveles de equidad e integración social que deben darse en el sistema, ni su institucionalización y modo de regulación<sup>6</sup>.

– Tercera lección: *Claridad de metas y de medios*

Algo que me sorprendió en la exposición de Inger fue su énfasis en lo simple del secreto pedagógico finlandés: hay un plan de estudio manifiesto y hay rutinas fuertes y reglas de conducta claras, para llevarlo a la práctica<sup>7</sup>. “El plan de estudio habla constantemente de lo

---

<sup>6</sup> Esta afirmación puede contrastar con el Acuerdo por la calidad de la educación, firmado por la Concertación y la Alianza en noviembre 2007, que dio pie a la presentación y posterior aprobación de la LGE y a la presentación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad. Pero todos sabemos que el acuerdo se logró cupularmente, esto es limitando la discusión y dejando fuera un conjunto de temas donde se sabía que no había acuerdo, por ejemplo: concepción e institucionalidad de la educación pública, sistema de financiamiento compartido.

<sup>7</sup> “Finlandia tiene un plan de estudio nacional muy concreto que tiene fuerza de ley; los profesores están obligados a enseñar el contenido del plan de estudio. Entre otras cosas, el plano de estudio contiene

que el alumno debe saber y debe saber hacer” (p.21). “La clave del éxito finlandés es la sencillez” (p.22). “Ya que el plan de estudio incluye una descripción de lo que debe saber un buen alumno, todos, profesores, alumnos y padres, saben de manera concreta lo que se espera de un joven” (p.23).

Además se subraya otra aparente simpleza: “parece que el “secreto” es que, en todas las materias, los alumnos leen, escriben y sacan conclusiones” (p.27). Todos los comentaristas del éxito finlandés “subrayan que no se “permite” que un alumno no lea bien. Si alguien va a la zaga de su grupo, en seguida, se le organiza un intensivo programa remedial” (p.27).

– Cuarta lección: *Apoyo de docentes de educación especial*

La apuesta por la igualdad se acompaña de discriminación positiva. Se tiene claro que muchos estudiantes necesitan un apoyo especial para lograr los resultados a los cuales el sistema escolar los quiere llegar. Por tanto, junto al profesor o profesora de aula hay un apoyo pedagógico a alumnos con problemas que es entregado por docentes especiales (21% de los estudiantes tuvieron apoyo especial en 2006) (p.27). “La enseñanza especial tiene varias formas. El alumno puede quedarse con su grupo saliendo del aula durante algunas horas por semana para trabajar con un profesor especial. También se da el caso de que el profesor de enseñanza especial entre al aula para ayudar allí mismo al alumno” (p.23)<sup>8</sup>.

Me parece esta una medida muy sugerente para Chile: adelantarse al posible fracaso dando apoyo oportuno a quienes presentan atraso. Este podría ser un uso permitido y fomentado de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial.

– Quinta lección: *Elección de caminos de formación*

Los estudiantes finlandeses saben que tienen la posibilidad de distintos caminos de formación y que a partir de la obtención de un título básico de preparación profesional

---

descripciones relativamente detalladas de lo que debe saber hacer un estudiante de cierto grado con buena nota” (p.20).

<sup>8</sup> Además de estas dos formas existen también escuelas especiales: “La enseñanza especial puede también significar ir a otro colegio en el municipio en el que se concentra la enseñanza especial”. (p.23)

pueden acceder a estudios superiores y a la universidad. “La formación profesional tiene una continuación en la educación superior profesional si esto le interesa al alumno. Además, se ofrece la posibilidad de completar la formación profesional con cuatro materias teóricas para poder solicitar ingreso en una carrera universitaria teórica” (p.36 ).

En Chile tenemos una proporción importante de la matrícula de enseñanza media en educación técnico profesional (cerca del 40%), pero no hay ninguna articulación entre este tipo de enseñanza y la educación técnica de nivel superior radicada en los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP) , ni de esta con las universidades. Esto tiene efectos sobre el sentido y la motivación que los estudiantes secundarios pueden dar a sus estudios y resulta también en pérdidas de tiempo importantes. Solo un par de ejemplos. Si un estudiante hizo una formación en electricidad en educación media y quiere hacer estudios superiores cortos (por ejemplo una formación de dos años en un CFT), se va a encontrar que esa formación no continúa a partir de lo él ya sabe, sino que vuelve a repetir los conocimientos básicos que ya tiene, ya que está abierta a todos los que quieran tomarla. Continuando, si un estudiante terminó su CFT, le fue bien, se motivó por estudiar más, no tiene una manera de ingreso a la universidad que le reconozca lo ya estudiado y se lo complementa.

*¿Qué concluir?*

Hay, sin duda, varias y claras enseñanzas a extraer del ejemplo de Finlandia en cuanto al manejo de su sistema educativo y se trata, por tanto, de un sistema que debemos mirar de cerca para aprender de él. Pero, al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que solo lograremos los resultados finlandeses si junto con asumir sus sugerentes lecciones en el campo educativo, caminamos también hacia un sistema educativo más igualitario y más integrado socialmente.