

## LOS RESULTADOS ACADÉMICOS ANTAGÓNICOS DE LA ESCUELA COMPRESIVA EN ESPAÑA Y EN FINLANDIA

### THE ANTAGONIC ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF THE COMPREHENSIVE SCHOOL IN SPAIN AND FINLAND

194

JUAN GARCÍA RUBIO  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
Juan.Garcia-Rubio@uv.es

#### RESUMEN

En el presente artículo establecemos una comparación entre los sistemas educativos finlandés y español, en principio encuadrados dentro de las características de la escuela comprensiva. Sin embargo, observaremos como existen enormes divergencias en el tratamiento de la educación en los dos países hasta el punto de poner en duda el carácter comprensivo de la escuela española. Encontramos en el sistema educativo español, entre otros aspectos diferenciales con Finlandia, una gran exigencia en la obtención del graduado en ESO, altos grados de repetición de curso y una menor atención a la diversidad, una formación del profesorado muy mejorable y una falta de consenso social y político que se plasma en una gran variabilidad legislativa. Todo esto tiene como consecuencia que nos encontramos con resultados académicos también muy distantes, y por ello, aunque sabemos de las diferencias de contexto entre los dos países, sirviéndonos como modelo el sistema finés proponemos una serie de medidas de mejora para la educación española.

#### PALABRAS CLAVE

Resultados académicos; Escuela comprensiva; Repetición escolar; Formación del profesorado; Legislación educativa

#### ABSTRACT

In this paper we establish a comparison between the Finnish and Spanish educational systems, in principle under the characteristics of the comprehensive school. However, we will observe how there are huge divergences in the treatment of education in the two countries to the point of questioning the comprehensiveness of the Spanish school. We find in the Spanish educational system, among other differential aspects with Finland, an enormous demand in obtaining the graduate in ESO, high levels of grade repetition and less attention to diversity, not a good teacher training and a lack of consensus Social and political situation that is reflected in an important legislative variability. This has as a consequence that we find

different academic achievements, and therefore, although we know the differences of context between the two countries, we propose a series of improvement measures for Spanish education using as a model the Finnish education system.

#### KEY WORDS

Academic achievements; Comprehensive school; School repetition; Teacher training; Education laws

\* \* \*

## 1. INTRODUCCIÓN

España y Finlandia tienen dos sistemas educativos que podríamos enmarcar dentro de lo que conocemos como comprensividad. Sin embargo, los resultados académicos obtenidos por su alumnado en los dos países son muy diferentes, así como también los alcanzados en las evaluaciones internacionales. Mientras que el éxito en Finlandia en la consecución de una educación de calidad que abarca a todos sus alumnos y alumnas es incuestionable y está estrechamente unido a la equidad, en España tenemos una de las tasas de fracaso escolar y de repetición más altas de la Unión Europea. La diferencia es que como veremos en Finlandia se ha puesto a la educación como objetivo primordial de toda la sociedad, se ha hecho una apuesta consistente en el tiempo por la equidad y la calidad educativa que se traduce en el disfrute efectivo del derecho a la educación de todo su alumnado.

Se mira de una forma casi obsesiva a Finlandia porque todos los países tienen en su sistema educativo un buen modelo a imitar. Parece que lo sencillo sería copiarlo y garantizarse el éxito, pero no tenemos que olvidar que cada país tiene su contexto, en muchos casos muy distinto al de los demás países. Como dice Cowen (2005: 13) “no existe una solución universal para los problemas de todos”. No se puede cruzar a un país y traer algo a otro y que funcione exactamente igual porque su contexto político, social, histórico y cultural es muy diferente. Lo que puede resultar en un país, no tiene por qué hacerlo en otro.

En este artículo, en un primer apartado, mostraremos los datos de los indicadores que hemos considerado para comparar los resultados de los dos países. Después, intentaremos conocer si realmente el sistema educativo español se ajusta a las características que teóricamente debe poseer una

escuela comprensiva. Trataremos también de encontrar el porqué de unos resultados educativos tan dispares entre Finlandia y España. Por último, en un apartado recopilatorio, aportaremos también algunas propuestas para mejorar la educación en España y especialmente los resultados de aprendizaje de su alumnado.

## 2. RESULTADOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y FINLANDIA

Los resultados educativos que se dan en España y en Finlandia muestran grandes diferencias como comprobaremos a través de distintos indicadores que hemos elegido: fracaso escolar administrativo, abandono educativo temprano, estructura del nivel educativo alcanzado por la sociedad, la repetición de curso y también los resultados educativos en las pruebas PISA.

El fracaso escolar administrativo lo podemos definir como el porcentaje de alumnado que no obtiene el título educativo de graduado en ESO. Este indicador tiene como cualidad el ser perfectamente mensurable y en el curso 2013-14<sup>1</sup> en España fue del 23,2%, es decir, casi una cuarta parte del alumnado español no obtuvo el título de graduado en ESO. Sin embargo, en Finlandia, como indican Jakku-Sihvonen y Niemi (2006: 25) representa “*Solo el 1% de cada cohorte (el grupo de alumnos nacidos en el mismo año) no consigue el certificado de finalización de la enseñanza comprensiva u obligatoria en el plazo de tiempo establecido. Con todo, más de la mitad de estos casos de abandono conseguirá el certificado posteriormente*”. Sahlberg (2015) todavía rebaja más esta cifra, hasta el 0.2% de los nacidos en un año determinado.

El abandono educativo temprano, porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria en su 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio, es el indicador relacionado con el fracaso escolar que con más asiduidad se utiliza en la Unión Europea. En España consideramos el Bachillerato y los ciclos de Grado Medio como las enseñanzas de esta segunda etapa no obligatoria de la secundaria. Este indicador proporciona una información muy reveladora, pues gracias a él es posible conocer si en un país es una excepción o no que sus jóvenes no hayan completado la enseñanza secundaria post-obligatoria, con la influencia que esto tiene sobre la formación de los mismos y su futura relación con el empleo.

---

<sup>1</sup> Son los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación, en concreto el 24 de mayo de 2016.

	2004	2009	2014
<b>Finlandia</b>	10,0	9,9	9,5
<b>España</b>	32,2	30,9	21,9

**Tabla 1. Abandono Educativo Temprano. Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2013-14. La comparación internacional. Ministerio de Educación (2016b).**

A la luz de estos datos observamos como Finlandia ha alcanzado el objetivo de reducir a un 10% el abandono educativo temprano en la Unión Europea. Esta cifra fue fijada como meta por primera vez en el Consejo celebrado en Lisboa en Marzo de 2000 y posteriormente en la Estrategia 2020 para la Unión se volvió a establecer este mismo objetivo, dado que aunque se redujo de un 17.6% en 2000 a un 14.4% (dato de 2009), no se consiguió alcanzar el mismo (Comisión Europea, 2010). No es fruto del azar que este país vaya económicamente bastante mejor que nosotros, y que presente tasas de paro mucho menores dado que tiene una población mejor formada y preparada para conseguir un puesto laboral en el mercado de trabajo. En España es muy difícil acceder al empleo en la actualidad, pero resulta prácticamente imposible si la formación académica de la persona es muy baja. Jóvenes sin unos estudios mínimos tienen y seguirán teniendo, si no empiezan a reciclarse, escasas posibilidades para encontrar un puesto de trabajo, y todavía resulta más complicada la situación de personas de una edad avanzada si han caído en el desempleo y no acreditan una extraordinaria formación. Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho, hay alumnos que no encuentran “rentable” seguir formándose, demorar por más tiempo su ingreso en el mercado de trabajo, de ahí que cuando las posibilidades de encontrar un empleo se reducen también lo hace el abandono educativo temprano (IVIE, 2013). Es, como se puede apreciar, lo que señalan las cifras. En España, al comienzo de la crisis económica -2009- el abandono educativo temprano era nueve puntos superior al alcanzado en 2014.

También si analizamos la estructura en la formación de la sociedad española y finlandesa comprendida entre los 25 y los 34 años, encontramos una distribución muy diferente, como se puede observar en la tabla siguiente.

	Nivel inferior a Secundaria 2. <sup>a</sup> etapa	E. Secundaria 2. <sup>a</sup> etapa	E. Superior
<b>Finlandia</b>	9,8	49,9	40,3
<b>España</b>	34,4	24,1	41,5

**Tabla 2. Distribución porcentual de la población adulta de 25 a 34 años según nivel de formación, por grupos de edad. Año 2014. Fuente: Las cifras de la educación en España. La comparación internacional. Ministerio de Educación (2016b).**

Como demuestran estos datos, España es un país con escasa “clase media” en formación y, sin embargo, con una “clase alta y baja” muy amplia. La educación española no es una ruina como se nos quiere hacer creer por algunos, pero sí que hay una educación de primer nivel: tenemos una de las tasas de universitarios y de técnicos de Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional más alta de Europa, y al mismo tiempo, tenemos casi un 35% de nuestro alumnado con un nivel de estudios bajísimo. La Educación Superior en España y Finlandia son prácticamente iguales pero divergen extraordinariamente en las otras dos categorías. Hay una enorme diferencia entre Finlandia y España en esa “clase media”.

Otro aspecto que nos diferencia de una manera radical con Finlandia es en la cuestión de la repetición del curso como forma de mejorar el aprendizaje del alumnado que muestra más dificultades. En España se abusa de la repetición como recurso. Sin embargo, hay países donde la repetición no existe, como Japón, Noruega e Islandia, y en muchos países como por ejemplo Finlandia la repetición en ningún caso llega al 5 %. España, como observaremos en la tabla 3 donde se detallan las tasas de idoneidad del alumnado con respecto al curso que le correspondería por edad, se encuentra entre los países que presenta un alumnado con más altas tasas de repetidores (PISA, 2013). Presenta unas cifras cercanas al 40% en el curso final de la Educación Obligatoria, y superiores en los primeros cursos de Educación Primaria -6.3% de repetición en alumnado de 8 años- a las presentadas en Finlandia en toda la Educación Obligatoria.

Edad del alumnado	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
<b>Tasa de idoneidad</b>	93,7	89,5	84,9	71,0	63,6

**Tabla 3. Tasas de idoneidad. Curso 2013-14. Fuente: Las cifras de la educación en España. Las transiciones y los resultados educativos. Ministerio de Educación (2016b).**

Por último, refiriéndonos a las evaluaciones internacionales pondremos como ejemplo la más conocida, el Informe PISA. Los resultados obtenidos por Finlandia en dicho Informe son extraordinarios, especialmente en los cuatro informes anteriores al de 2012, en donde tanto en competencia matemática, como lingüística y científica era difícil no verle entre los tres primeros países. No obstante, lo sorprendente del éxito educativo de Finlandia no es tanto por estar en los primeros puestos del *ranking* sino por la forma en que se consiguen esos aprendizajes, con menos horas lectivas que en la mayoría de los países de la Unión Europea y con menos tareas de trabajo para casa. Otros países consiguen incluso mejores resultados, pero es a base de muchas horas de esfuerzo por parte del alumnado. Según el Informe de la OCDE, Panorama de la Educación (Ministerio de Educación, 2016a), las horas de instrucción en nuestros colegios es de 791 en Educación Primaria y de 1044 en Educación Secundaria. Son muchísimas más que la media de la Unión Europea -775 y 895 respectivamente- y nos encontramos a una distancia enorme de Finlandia -632 en Primaria y 844 en Secundaria-. La diferencia con Finlandia es de alrededor de doscientas horas en cada una de las etapas, aproximadamente una hora lectiva menos al día. A pesar de esa diferencia en las horas en el curso escolar, estos son los resultados obtenidos en el Informe PISA de 2012:

<b>PISA 2012</b>	<b>MATEMÁTICAS</b>	<b>CIENCIAS</b>	<b>LECTURA</b>
<b>Finlandia</b>	519	545	524
<b>España</b>	484	496	488
<b>Promedio UE</b>	489	501	489

**Tabla 4. Resultados en el Informe PISA 2012. Fuente: Resultados de España en PISA 2012. Ministerio de Educación (2013).**

Por lo tanto, a la vista de todos los indicadores mostrados, no podemos más que corroborar que hay una diferencia abismal entre los resultados de los sistemas educativos de España y Finlandia, siendo como se presupone ambos, modelos de escuela comprensiva en Europa. En los apartados siguientes intentaremos explicar cómo partiendo de un modelo de escuela idéntico se llegan a resultados tan dispares.

### 3. ¿UNA ESCUELA COMPRENSIVA EN ESPAÑA?

El término escuela comprensiva se utiliza para calificar a diferentes sistemas educativos, pero cada uno de ellos responde a realidades que no son iguales, puesto que dentro de la concepción de escuela comprensiva conviven diferentes modelos. Así, García Ruiz (2011) cita que en el caso de Inglaterra, en la década de los 70, convivieron hasta seis modelos diferentes, y a su juicio todos se podían denominar comprensivos. Para Tiana (2005: 113). “*la comprensividad implica un planteamiento abiertamente favorable al fomento de la igualdad en el terreno educativo, apostando por un tratamiento igualitario de todos los estudiantes*”. Como veremos, no es exactamente igual la escuela comprensiva finlandesa que la española; es más, en algunas cuestiones presenta características muy distintas.

García Garrido (2004) señala tres principales rasgos característicos que ha de tener la escuela comprensiva:

1. La no segregación de los alumnos en instituciones separadas.
2. La no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula.
3. La impartición a todos los alumnos de un mismo programa, unificado, de aprendizaje.

Estos tres rasgos característicos que define el autor los posee, sin duda, el sistema educativo en Finlandia. El alumnado de este país comienza en la escuela a la edad de 7 años y después permanece en ella con un *currículum* común para todo el alumnado, sin excepciones, hasta los 16 años -nueve cursos-. Sólo después de la educación básica es cuando el alumno elige entre dos itinerarios: el Bachillerato y la Formación Profesional. Es una escuela que apuesta claramente por la comprensividad.

Si hay un hecho que define el sistema escolar en Finlandia es su obsesión por la igualdad de oportunidades y por la equidad como componente principal de la calidad educativa. Su sistema educativo es la viva imagen de una defensa a ultranza de que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a la educación, que sin lugar a dudas representa mucho más que el acceso a la escuela (Torres, 2006). Al alumnado no se le separa en función de sus capacidades ni de ninguna otra variable; así como tampoco se les imparten curricula diferentes. En cambio, lo que sí hacen es poner especial énfasis en la detección temprana de necesidades educativas de aprendizaje y en una

atención muy personalizada de los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de problema educativo.

Además, todas las escuelas finlandesas son muy parecidas y de alta calidad, siendo toda la educación gratuita, no sólo la enseñanza sino también el comedor, el material, los libros, etc. Tomasevski (1999) se refiere a esta cuestión en el primer informe que realizó como Relator Especial del derecho a la educación de la ONU, indicando que había que incluir en la gratuidad todos los aspectos de la educación, y es así como se considera en este país.

Mientras que al sistema educativo finlandés, como hemos comprobado, no podemos cuestionarle su condición de comprensivo porque alcanza las tres condiciones antes enumeradas, es más dudoso que el sistema educativo español las cumpla. La primera de ellas sí que se da, pues todos los alumnos y alumnas de una misma edad están en el mismo centro –salvo algún caso excepcional de alumnado con necesidades educativas especiales-. Eso ocurre en toda la Educación Obligatoria, de los 6 a los 16 años.

Sin embargo, la segunda y la tercera, a mi juicio, no se cumplen, por lo que no se debería hablar en España de una escuela comprensiva en un sentido estricto del término. Así, a los alumnos y alumnas de 2º y 3º de ESO, sí que se les separa de la clase ordinaria, de hecho, están en las aulas de los Programas de Mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), que se encuentran regulados en el artículo 27 de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa-LOMCE-, vigente en España desde finales de 2013. También a los alumnos de 4º de ESO se les separa en dos modalidades: una encaminada hacia al Bachillerato y otra hacia los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Mención aparte merece el alumnado que sin tener los 16 años está inscrito en la Formación Profesional Básica. Todos estos alumnos y alumnas que se encuentran en estos programas extraordinarios para alumnado con graves dificultades de aprendizaje no sólo están en aulas diferentes sino que también reciben distinto currículum, que como se demuestra en una reciente investigación (García Rubio, 2015), no presenta unos contenidos similares a los del aula ordinaria. Es más, ni siquiera llegan a los que podríamos considerar básicos, que como define Bolívar (2008), son aquellos que ningún alumno que acabe la educación obligatoria puede desconocer.

Por lo tanto, aunque se pudiera catalogar al sistema escolar español como comprensivo –así lo hacen, por ejemplo, García Ruiz (2011) y el propio García Garrido (2004)-, si fuésemos más escrupulosos en el cumplimiento necesario de las tres condiciones reseñadas, no deberíamos de considerarlo de este modo.

Aun así y prescindiendo de la conceptualización de los sistemas educativos, vamos a analizar cuáles son esos aspectos académicos que podrían explicar los resultados educativos antagónicos que se dan en Finlandia y en España.

#### 4. EL PORQUÉ DE UNOS RESULTADOS TAN DISPARES

202

Hay cuestiones como el contexto cultural, social, histórico y geográfico que no podemos cambiar ni imitar porque cada país tiene unas determinadas características que le son propias. Finlandia es un país con una población, clima, historia, religión y economía, entre otras particularidades, muy distinto a España. Finlandia tiene una población de cinco millones y medio; en el norte del país está nevado siete meses del año y en el sur cuatro; es un país independiente desde hace apenas cien años; la mayoría de finlandeses son miembros de la iglesia luterana; su economía es una de las más prósperas en el continente y existe un potente Estado del Bienestar, así como una política altamente democrática y con niveles sumamente bajos de corrupción. Como vemos, presenta un contexto muy diferente al español.

Además de las profundas e inevitables diferencias de contexto, tenemos que tener muy en cuenta que el sistema educativo de un país no se circunscribe únicamente a lo que sucede en la escuela. Melgarejo (2013: 30) considera que un sistema educativo está compuesto por tres componentes esenciales “*que mantienen una relación de interconexión y retroalimentación entre ellos*”: un subsistema escolar, un subsistema familiar, y un subsistema de recursos culturales. Pues bien, según su apreciación, estos tres engranajes del mismo sistema en Finlandia funcionan como un reloj.

Refiriéndonos al subsistema familiar, en Finlandia hay un 55% de familias que piensan que son más importantes que la escuela en la educación de sus hijos, frente al 15 % en España. Un dato tan sorprendente como revelador. Y no es que en Finlandia abunde lo que se conoce como familias muy estructuradas: el nivel de divorcios es altísimo, tres veces superior al español, y afortunadamente más del 90% de las madres con hijos trabajan (Melgarejo, 2013). No debemos olvidar que además de lo acertadamente que pueden resultar sus políticas educativas, su sociedad no sólo es rica, sino que la riqueza está muy equilibradamente distribuida entre todos sus miembros, y los padres y madres del alumnado que asiste a sus escuelas tienen un nivel formativo muy alto.

Por lo que respecta al subsistema sociocultural, en Finlandia se ha impuesto como objetivo primordial de su sociedad el que sus ciudadanos estén lo mejor formados porque saben que si un individuo recibe una buena educación va a contribuir a la mejora de su sociedad, mientras que si esto no ocurre son “recursos” que se han perdido por el camino. Shalberg (2015) cuantifica el que se pierda uno de esos alumnos del sistema educativo en más de un millón de euros para la economía de Finlandia. Significativo e inteligente. España está muy lejos de asumir ese compromiso que tiene Finlandia con la educación de sus ciudadanos y con su futuro.

En Finlandia, durante toda su historia como nación, la educación se ha considerado como un aspecto esencial. La educación es la gran inversión que tiene que realizar una sociedad; además, sin lugar a dudas, es la más rentable. Melgarejo nos describe la situación de un país como Finlandia, ejemplo de nivel educativo en Europa y en el mundo.

Hay más de 1.900 bibliotecas públicas en el país, y 250 autobuses bibliotecas. El número de volúmenes por 1.000 habitantes es el mayor del mundo: 7.226 (cuatro veces más que España). Este factor ayuda enormemente al proceso educativo. Otra variable es que los programas de televisión y las películas extranjeras no se traducen al finés o al sueco. Todas estas películas están subtituladas, con lo cual desde muy pequeños los niños y niñas finlandeses deben aprender idiomas, especialmente inglés. Al estar subtituladas las películas y los dibujos los niños deben de aprender a leer los subtítulos muy rápidamente, con lo que indirectamente se potencia la lectura al ver la televisión. El Estado directamente, o a través de los municipios, financia numerosas fundaciones musicales y de danza de todo el país (Melgarejo, 2006: 248).

Otro aspecto fundamental es la utilización de subtítulos en televisión con lo que los más jóvenes van cogiendo también soltura en la lectura, tan fundamental en el resto de materias. Sin tener un buen nivel de lectura comprensiva es imposible tener un buen nivel educativo. La competencia lectora es importante porque a través de la lectura accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal y es condición indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Es en el tercero de los subsistemas que forman el sistema educativo de un país, en el subsistema escolar, en el que más vamos a incidir acerca de las diferencias entre ambos países, puesto que los otros dos subsistemas ya comentados, en los que también hay elementos muy distintos, suponen cambios mucho más profundos, que afectan a la mentalidad de la sociedad en

su conjunto. En el subsistema escolar hay similitudes, pues no existen grandes diferencias entre el sistema escolar finés y el español en cuestiones como la ratio profesor-alumno, ni en el salario del profesorado, ni tan siquiera en el gasto dedicado a la educación –en España tendríamos que contabilizar no sólo el dinero que destina el Estado sino también el dinero que dedicamos las familias en los centros-. Sin embargo, hay otros aspectos que son muy distintos y son en los que nos vamos a centrar. En concreto, en cuatro factores que son esenciales y que si cambiasen podrían también transformar, a nuestro juicio, de manera radical los resultados educativos en España. Éstos son los siguientes: la exigencia en la obtención de la titulación en la educación obligatoria, el nivel de repetición escolar y el tratamiento de la atención a la diversidad, la formación del profesorado y el consenso social y político existente en lo relativo a educación. A continuación vamos a desarrollar cada uno de ellos.

#### 4.1. EXIGENCIA EN LA OBTENCIÓN DE LA TITULACIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Si hay una idea difundida desde diversos medios e interiorizada en la sociedad española es la escasa exigencia del profesorado español en la evaluación del alumnado. Así, por ejemplo, García Ruiz lo explicita del siguiente modo:

Desde un prisma curricular, se revela más exigente la visión de la escuela finlandesa de considerar la escuela secundaria como una serie de estudios preparatorios. Pero, de entrada, es más exigente que el planteamiento de la escuela comprensiva española, que concibe este nivel como continuación de la escuela primaria (García Ruiz, 2011: 190).

Sin embargo, si analizamos los resultados del Informe PISA y los comparamos con el fracaso escolar administrativo, podemos comprobar que dicho pensamiento se encuentra muy alejado de lo que la realidad nos muestra. Así, Martínez García (2009) se refiere al fracaso escolar-PISA como el alumnado que no ha obtenido un nivel mínimo de 2 en las pruebas, el que no posee un mínimo de conocimientos. Por ejemplo, en PISA de ese año, 2009, se establecieron 6 niveles de rendimiento en matemáticas y en ciencias, mientras que en lectura se fijaron 7. El nivel 6 es el superior de rendimiento en las dos primeras competencias y el nivel 7 en la última, y el nivel 2 representaría el dominio básico de las competencias. Martínez García señala las enormes diferencias de resultados en España entre el fracaso escolar administrativo –el

que se produce en los colegios con la no obtención del graduado en ESO- y el referido fracaso escolar-PISA.

Es particularmente llamativo que siendo los resultados educativos de Castilla y León y La Rioja casi tan buenos como los de Finlandia, sus tasas de fracaso escolar administrativo son prácticamente del cuádruple y del séxtuple, respectivamente. Deben ser dos de los lugares del mundo donde es más difícil obtener el título mínimo de la educación obligatoria. (...) El incremento del fracaso escolar administrativo observado en España puede estar relacionado con el alto grado de exigencia de la ESO, lo cual es contrario a lo que comúnmente se cree (Martínez García, 2009: 83).

Carabaña, analizando también el informe PISA de 2009, coincide en estas diferencias y pone como ejemplo los resultados de la Comunidad Autónoma de La Rioja, donde el fracaso escolar-PISA es cinco veces menor que el que representa el alumnado que no ha obtenido el graduado en ESO. Asimismo, Calero y Choi destacan la distancia que existe entre uno y otro fracaso a nivel de toda España, señalando que “(...) mientras que en el año 2008 el ‘fracaso escolar administrativo’ en España era del 28,5%, el ‘fracaso escolar’ en PISA-2009 era del 19,6%” (Calero y Choi, 2013: 570). Recordemos, que, como hemos señalado con anterioridad, en Finlandia el fracaso escolar administrativo no alcanzaba ni el 1%.

Por tanto, los datos aportados por PISA para el caso español nos dan otra visión de la misma realidad. Los conocimientos de nuestros alumnos no se encuentran tan alejados de los de países de nuestro entorno europeo, frente a lo que parecía desprenderse de los datos del fracaso escolar administrativo. El fracaso escolar-PISA rebajaba en casi una tercera parte el fracaso escolar evaluado en los centros escolares. No obstante, aun así estaríamos cerca del 20%, lo cual sigue siendo una cifra muy elevada y preocupante. En cualquier caso, la diferencia indicada nos tiene que hacer reflexionar acerca del discurso que ha calado en la sociedad sobre la falta de exigencia en las escuelas españolas. Los datos ofrecidos por PISA vendrían a echar por tierra este argumento. Si analizamos los datos ofrecidos por el Informe PISA 2012 (Ministerio de Educación, 2013) nos presenta resultados muy parecidos en el caso español, si bien el fracaso escolar administrativo para el curso 2011-12 fue del 24.9% (Ministerio de Educación, 2016b), por lo que la distancia entre ambos se va acortando. No obstante, siguen habiendo Comunidades Autónomas con resultados no muy distantes de los obtenidos en Finlandia: por ejemplo, Navarra presenta unos resultados similares en el área de

matemáticas, y presenta un fracaso escolar administrativo de más del 20% en el año 2012, en concreto un 23,5%, dato muy cercano a la media de toda España y difícilmente explicable.

Este exceso de exigencia sí que sería, en mi opinión, una gran diferencia con el sistema comprensivo finlandés. De los datos aportados podemos inferir que mientras en Finlandia se concibe la educación obligatoria como una etapa en la que todos los alumnos tienen que adquirir unos conocimientos básicos, parece que en España seguimos con la idea de que la ESO tiene que ser una etapa selectiva hacia el Bachillerato, tal vez porque aún existe en la cabeza de muchos profesores la estructura antigua de la Educación General Básica que conducía al Bachillerato.

#### 4.2. EL NIVEL DE REPETICIÓN ESCOLAR Y EL TRATAMIENTO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Hemos visto como en España se abusa de la repetición de curso como recurso para afrontar las dificultades de aprendizaje del alumnado, en la creencia de que con volver a estudiar la totalidad de las materias del curriculum del año el alumno recuperaría la brecha existente con el resto del alumnado.

Sin embargo, en Finlandia la repetición no llega al 2% (Shalberg, 2015). Lo más importante en este país es la prevención, por eso intentan identificar y tratar las necesidades educativas especiales tan pronto como surgen. Antes de que los niños entren en la Educación Primaria es muy probable que se les haya detectado déficits de aprendizaje y desarrollo. Por eso, al contrario que en otros países, en Finlandia, el número de alumnado con necesidades educativas especiales muestra su mayor nivel en la primera etapa de la educación obligatoria para ir decreciendo en la Educación Secundaria.

La educación especial, allí no es para una minoría. De hecho el porcentaje de alumnado en educación especial en la escuela comprensiva finesa en 2013 fue del 28%. La educación especial es para todos los estudiantes, basándose en la idea de que todos ellos, en algún momento, necesitarán de algún tipo de ayudas para avanzar y mejorar. Por eso, en todas sus escuelas hay profesores de educación especial que ayudan en las clases a los niños que más necesidades muestran. Además, si algún alumno o alumna no está preparado para acceder a la educación secundaria postobligatoria, pueden hacer un curso extra, el décimo curso de enseñanza obligatoria –lo realiza, no llega al 1% del

alumnado-. Todo, antes de tomar la repetición de curso como una medida habitual en su sistema educativo.

La idea mayoritaria en Finlandia es que si se personaliza el aprendizaje y se diferencia convenientemente para las necesidades que muestran los distintos alumnos se pueden solucionar de mejor manera los problemas inevitables que surgen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ellos, la repetición de un curso entero no es la mejor de las medidas para aumentar el aprendizaje del alumnado pues no se pone el foco en las partes específicas del *currículum* donde verdaderamente necesitan ayuda. Además, piensan que es una medida muy poco estimulante para el alumnado teniendo un impacto más negativo que positivo.

Consideran también que la repetición además de no ser la solución es una medida extraordinariamente cara. Todos los recursos que se destinan a la misma estarían mucho mejor empleados en medidas preventivas. Calero (2012) mantiene la misma opinión para el sistema educativo español.

#### 4.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La mayoría de los otros países escandinavos –Suecia, Dinamarca y Noruega– tienen niveles de bienestar y componentes socioeconómicos muy parecidos, pero lo que señalan diversos autores (Jakku-Shinoven y Niemi, 2006; Melgarejo 2005, 2006 y 2013; Rebolledo, 2015) es que el factor más importante y diferencial de su sistema educativo es el que vamos a tratar en este apartado: la selección y formación del profesorado finlandés. Como señalaba el decano de la Universidad de Helsinki, “*el profesor es el molde con el cual queremos formar las futuras generaciones. Si el molde es excelente, las piezas que formemos con ellos, saldrán mejor que si el molde es mediocre*” (Melgarejo, 2005: 1081). Además sitúan a los mejores docentes en los primeros cursos de Educación Primaria, porque ahí es donde el alumnado adquiere la base para todos los aprendizajes posteriores: el lenguaje, los hábitos, la estructura mental, etc. No sólo un factor puede llevar al éxito, eso parece evidente, pero la formación del profesorado parece ser un factor primordial y determinante.

Respecto a la cuestión de la selección del profesorado en Finlandia, en primer lugar se determinan las plazas que se necesitan y posteriormente se abre un proceso de selección en el que se elige un 10% aproximadamente de los presentados. A modo de ejemplo, Shalberg (2015) precisa que en 2014 para acceder a la formación de profesorado de Educación Primaria se presentaron

8400 candidatos, de los que sólo 800 fueron admitidos. En dicha selección tienes que demostrar un nivel educativo muy alto –la nota de corte es superior a 9- y además debes tener un alto grado de sensibilidad social –valoran el haber participado en el voluntariado, haber sido monitor, etc.- Se tiene que pasar una entrevista y diversas pruebas: como hacer el resumen de la lectura de un libro, explicación de un tema, demostración de aptitudes artísticas, y últimamente pruebas de matemáticas y de uso de TICs. Los elegidos tienen que tener también capacidad de comunicación, actitud social y empatía.

Son pocos los escogidos tras este proceso pero a cambio su formación será excelente. Contarán para ello con extraordinarios profesores que se encuentran en las Escuelas de Educación de la Universidad y con numerosos medios para completar su formación. Por supuesto, se hace especial hincapié en las prácticas que se suelen hacer en centros de excelencia dependientes de la Universidad. Otro aspecto fundamental en la formación del futuro maestro es el desarrollo de su capacidad de investigación; se les forma para que a través de su propia práctica sean capaces de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al final de su formación, tendrán que hacer necesariamente una Tesina (Jakku-Shivonen y Niemi, 2006).

En España, y pese a los cambios positivos introducidos en los últimos años, tanto en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria –los estudios tradicionales de Magisterio que duraban tres años pasaron a cuatro como de Educación Secundaria –se sustituyó el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por el Master de Formación del Profesorado-, sigue habiendo una gran diferencia en la selección y formación del profesorado en relación a lo que sucede en Finlandia. Se trata a todas luces de una mejora insuficiente, y por ello, existen cada vez más voces, incluso de partidos clave en la política española con aspiraciones de gobierno, que propugnan trasladar la forma de acceso a la profesión médica al terreno educativo, de manera que se estableciese el denominado “MIR educativo” (López Rupérez, 2013).

Auli Leskinen, directora del Instituto Iberoamericano de Finlandia señala siete factores decisivos que a lo largo de los años han producido un alto nivel educativo en Finlandia:

- 1) Finlandia tiene un sistema educativo en el que las diferencias de rendimiento entre las distintas escuelas son muy pequeñas. En resumen todos los alumnos aprenden bien.
- 2) Ser profesor es una profesión de prestigio y muchos jóvenes aspiran a ser educadores, si bien solo los más brillantes son seleccionados para ser maestros, y las exigencias para entrar en esta carrera son altas.
- 3) Por lo tanto, los finlandeses probablemente tengan el sistema de docentes más

competitivo del mundo. 4) Los educadores de Finlandia tienen un alto grado de autonomía profesional y disfrutan de las políticas de desarrollo profesional diseñadas para progresar en sus carreras. 5) Diferentes métodos producen diferentes resultados y, en Finlandia, los métodos de enseñanza son de gran rigor académico; los educadores enseñan menos tiempo y los estudiantes pasan menos tiempo estudiando. Sin embargo, los resultados son excelentes. 6) Casi todos los jóvenes, al llegar a los dieciséis años han recibido algún tipo de apoyo personalizado u orientación individual en sus estudios. 7) Los profesores están altamente comprometidos con su trabajo y su carrera, y generalmente no cambian a otros campos laborales (Melgarejo, 2013: 14-15).

Si nos fijamos en cada uno de estos factores, muchos de ellos tienen que ver con el profesorado, y por lo tanto con su formación. Evidentemente, que, como señalábamos, éste es un factor decisivo en los buenos resultados educativos alcanzados por el alumnado en Finlandia, en donde el profesor goza de un prestigio indiscutible. Este prestigio en la sociedad del profesor no viene marcado por su salario -el profesor español percibe un salario similar en términos de paridad del poder adquisitivo-, sino por su competencia profesional. Los finlandeses dejan sus tesoros más preciados –sus hijos e hijas- en unas manos excelentes. Allí se confía absolutamente en el profesorado, no hay inspección educativa y por lo tanto, el Estado le deja una gran libertad profesional al docente.

#### 4.4. EL CONSENSO SOCIAL Y POLÍTICO

En Finlandia, la estabilidad normativa y el consenso es una característica esencial del sistema escolar. Finlandia es una sociedad en la que llegar a acuerdos consensuados en importantes aspectos políticos y sociales no es raro. También allí la política educativa está politizada como en cualquier otro lugar, pero los finlandeses han sido capaces de llegar a acuerdos por encima de las políticas de partido. Su sistema comprensivo es un buen ejemplo de ello. Aunque se han hecho ajustes pero no grandes cambios revolucionarios, durante más de tres décadas se ha seguido una misma línea educativa que tiene un amplio respaldo social y político. Desde los años 70 se ha mantenido una misma visión principal de la educación como un derecho para todos.

Sin embargo, en España, ha habido un excesivo número de reformas educativas que se han legislado. Cada cambio de partido político en el gobierno ha ocasionado un cambio en la ley educativa. Si alguna cuestión reclama la sociedad, todos los implicados en la cuestión educativa -profesores, padres y alumnos- es la necesidad de un consenso político y social en la

educación, donde la estabilidad en todo lo referente a este ámbito sea un objetivo esencial, aunque para ello se tenga que renunciar a programas de máximos de las partes enfrentadas. Un consenso que también abarcaría las funciones que la escuela debe desempeñar en la sociedad, pero para ello hace falta mirar más hacia el interés general y no a los intereses particulares que siempre han prevalecido. Sin duda, la cuestión de las finalidades de la educación sería un tema esencial en el pacto, pues detrás de las propuestas educativas concretas existen concepciones distintas de la educación. Es absolutamente necesario en España un pacto educativo. Se tiene que pensar más en generaciones y menos en elecciones.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Finlandia es la mejor prueba de que es posible educar hasta una edad razonable a todos los alumnos y alumnas bajo el mismo *currículum*, y en la misma aula. Es también la prueba de lo injustificado de tanta repetición innecesaria, así como de que tomando innumerables medidas de atención a la diversidad cuando toca –nada más se perciban- se puede conseguir una educación de calidad para todos, garantizando así el derecho esencial a la educación. En Finlandia todos los alumnos consiguen adquirir aquellos aprendizajes que nadie cuando acaba la educación obligatoria debe ignorar (Bolívar, 2008). Su apuesta por la equidad y la calidad educativa con un sistema comprensivo hasta los 16 años, y también una formación del profesorado extraordinaria, capaz de atender adecuadamente a toda la diversidad de alumnado que se encuentra en la educación básica y obligatoria, ha dado sus frutos. Finlandia demuestra lo que Gimeno (2013) y Fernández Enguita (2001) defienden: el profesorado es el elemento fundamental en la actividad de los centros educativos.

Tras la exposición de la comparativa entre la escuela comprensiva de los dos países objeto de nuestro estudio, creemos estar en condiciones de señalar que la escuela española, aunque puede ser considerada como comprensiva en un sentido no estricto, necesitaría mejorar algunos aspectos relacionados especialmente con la presencia de todos los alumnos en la misma aula y bajo el mismo *currículum*, además de otros muchos factores sobre los que hemos ido reflexionando y que a continuación voy a explicitar.

Con el fin de intentar mejorar la realidad educativa española voy a exponer una serie de propuestas que son fruto de la comparación realizada con la escuela finlandesa, y que considero pueden contribuir a mejorar la escuela en

España, y más en concreto, los resultados educativos de su alumnado, reduciendo considerablemente el fracaso escolar:

- a) Adecuar la exigencia del profesorado español a los niveles requeridos en PISA. No es posible que el alumnado español muestre mejores resultados en PISA –aunque no sean buenos-, que los obtenidos en la escuela. Con ello se reduciría el fracaso escolar en una tercera parte.
- b) Reducir el número de repeticiones a niveles de Finlandia, que se encuentran en el entorno del 5%. Para ello, tendríamos que incrementar la atención a la diversidad para el alumnado con necesidades educativas y además hacerlo tan pronto como surgieran las primeras dificultades.
- c) Aumentar la selección, pero sobre todo la formación no sólo inicial sino también permanente del profesorado en España. Creo que hay mucho por hacer en esa cuestión. Tal vez el sistema MIR pudiese ser una buena solución.
- d) Encontrar un consenso no sólo político sino también de toda la comunidad educativa –alumnos, profesores y padres- en torno a una ley educativa que sirva para todos y que nos procure estabilidad normativa.

Si pudiésemos impulsar todas estas medidas, que no son numéricamente excesivas, cambiaríamos ostensiblemente el panorama educativo español y mejoraríamos los resultados que obtienen los alumnos y alumnas en una educación que recordemos es la básica, la que principalmente tiene que garantizar el derecho esencial de todos a la educación. Sabemos que hay otros sistemas que tienen aspectos que pueden ser extraordinariamente positivos para aplicarlos con nuestros alumnos, pero la filosofía del modelo finés de considerar el derecho a la educación como un objetivo irrenunciable para todo el alumnado lo hace extraordinariamente atractivo y ejemplar. Además, consigue una educación de calidad de una extraordinaria equidad, y sin un esfuerzo extraordinario por parte del alumnado, sin interminables jornadas escolares y extraescolares. En Finlandia, en los años 70 se inició el gran cambio educativo. De nosotros depende, de toda la comunidad educativa, que en España podamos lograr un sistema educativo similar.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.

Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. FRC. *Revista de debat polític*, nº 21, 68-83. Recuperado de:

[http://www.fcampalans.cat/publicacions\\_detall.php?id=1&idpubli=21#2](http://www.fcampalans.cat/publicacions_detall.php?id=1&idpubli=21#2)

- Calero, J. (2012). La repetición del curso en los centros educativos españoles. Recuperado de:  
<http://www.2012.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/027.pdf>
- Calero, J. y Choi, A. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, 562-593.
- Cowen, R. (2005). Los códigos secretos de los sistemas educativos: leyendo las "Piedras Roseta". *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 12-20.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho* n° 50, 411-432.
- García Ruiz, M.J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, n° 18, 157-202.
- García Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. IVIE (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Valencia: IVIE. Recuperado de:  
[http://www.ivie.es/es/pub/otros\\_documentos.php](http://www.ivie.es/es/pub/otros_documentos.php)
- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (2006) (ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE n° 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López Rupérez, F. (2013). La formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas. Congreso Internacional Euro-Iberoamericano. Madrid, 16-19 de julio.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, n° 1, 56-85.
- Melgarejo, J. (2005). *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull/Blanquerna.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación. Extraordinario 2006*, 237-262.
- Melgarejo, J. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Ministerio de Educación (2013). Informe español de PISA 2012. Volumen I: Resultados y contextos. Recuperado de:  
<https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- Ministerio de Educación (2016a). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español. Recuperado de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- Ministerio de Educación (2016b). Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Recuperado de:  
<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>
- OCDE (2013). PISA 2012. Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices. Volume IV. Recuperado de:  
<https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.htm>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Tiana, A. (2005). Educación e igualdad en España. En Puelles, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Nueva.
- Tomasevski, K. (1999). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 1999.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En Naya, L. M. y Dávila, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, p. 43-58. Donostia: Espacio Universitario/Erein.