

VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

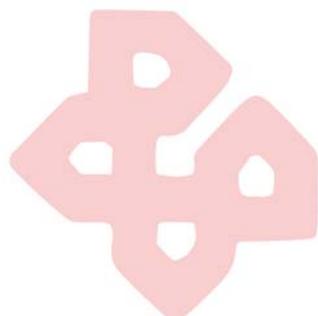
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/04/2013

Fecha de aceptación 04/06/2013

POLÍTICA EDUCATIVA Y CONTINGENCIA: CREENCIAS, ESTATUS Y CONFIANZA DETRÁS DEL MILAGRO FINLANDÉS DE PISA

Education Politics and Contingency: Belief, Status and Trust Behind the Finnish PISA Miracle



Hannu Simola y Risto Rinne ***

**Universidad de Helsinki y **Universidad de Turku*

E-mail: hannu.simola@helsinki.fi, rinne@utu.fi

Resumen:

Los autores sugieren tres conceptos teóricos que consideran prometedores para la educación comparada. Estos son: (1) unificar los conceptos teóricos de dependencia, convergencia y contingencia, (2) trazar la historia de la problemática y (3) analizar las interpretaciones nacionales y locales como híbridos. En su análisis del "milagro finlandés" de PISA, los autores se centran exclusivamente en el concepto de contingencia para ver si se puede facilitar una comprensión más amplia sobre el éxito nacional. Para ello identifican tres 'verdades' nacionales que son ampliamente aceptadas en Finlandia a pesar de faltar la evidencia empírica de una investigación que las apoye: los finlandeses comparten una amplia creencia en la escolarización, la enseñanza es una profesión muy apreciada en Finlandia y las escuelas finlandesas gozan de una confianza bastante alta por parte de los padres, las autoridades y los políticos. Este estudio muestra cómo la génesis de estas

Traducción de Fidel Grande y revisión técnica de Miguel A. Pereyra y Antonio Luzón.

Los contenidos de este artículo han sido actualizados por el autor para un libro sobre el el milagro del PISA en Finlandia y las reformas que en los últimos años se han llevado a cabo en la enseñanza obligatoria en ese país. El libro también analiza, a través de sus estudios, cómo el PISA se ha convertido en un sistema de evaluación, entendida como comparativa, de la educación global. La historia del éxito de Finlandia en este importante libro se hace comprensible desde perspectivas culturales, históricas y sociales. Finalmente, el libro aparecerá impreso próximamente por la prestigiosa editorial Routledge, de Francis & Taylor, quien ha concedido graciosamente el permiso para traducir e imprimir este artículo en Profesorado.

tres "creencias" nacionales se debe más bien a la casualidad que al resultado de una planificación racional o a un propósito educativo por parte de los políticos. Simola y Rinne concluyen que conceptualizaciones tales como la contingencia, se deben tomar en serio si se persigue una comprensión de las políticas nacionales de educación. El enfoque alternativo, es decir, operar únicamente a través de los modelos funcionalistas y sistemáticos, destacando principalmente las tendencias transnacionales o nacionales, y centrándose exclusivamente en las decisiones y elecciones racionales, no proporciona los instrumentos teóricos adecuados para una investigación comparada.

Palabras clave: PISA, Finlandia, educación comparada, evaluación, calidad, confianza, profesionalismo

Abstract:

The authors suggest three concepts which they consider to be promising theoretical concepts for comparative education. These are: (1) bringing the theoretical concepts of path dependency, convergence and contingency together, (2) tracing the history of the problématique and (3) analysing national and local interpretations and translations as hybrids. In their analysis of the 'Finnish PISA miracle', the authors focus exclusively on the concept of contingency to see whether the concept can facilitate a broader understanding on the national phenomenon of 'Finnish PISA success'. As a first step they identify three national 'truths' that are widely accepted in Finland even though there is, according to the authors, not too much empirical research evidence behind them: the Finns share a high belief in schooling, teaching is a very highly regarded profession in Finland and the Finnish comprehensive school enjoys rather high trust on the part of both parents, authorities and politicians. In their analysis, Simola y Rinne illustrate that the genesis of these three national 'beliefs' is rather the result of coincidence and conjunction, than the result of rational and purposeful educational planning by educational politicians. In their conclusion, they claim on the basis of their presented case that conceptualisations such as contingency must be taken seriously when pursuing an understanding of national education policies and politics. The alternative approach, i.e. operating only through functionalist and system

Key words: PISA, Finland, comparative education, evaluation, quality, trust, professionalism.

1. El hermano gemelo de la investigación en educación comparada

Roger Dale (1999, p. 1) escribió hace una década que la clave para comprender la naturaleza de la globalización es indagar "cómo afecta y qué consecuencias tiene para las políticas nacionales". No es exagerado afirmar que la pregunta aparentemente simple, que a su vez adquiere dimensiones de Nobel, todavía está muy abierta. A pesar de - o más probablemente a causa de - la enorme popularidad de la 'empresa global comparada' en educación (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, p. 425) no hay un exceso de producción de herramientas teóricas que promuevan un conocimiento comparado de las transferencias en política educativa. Al contrario, los conceptos no históricos y descontextualizados, como *la eficiencia, la rendición de cuentas y la calidad* están colonizando el mundo educativo de manera inexcusable e indiscutible, en gran parte debido al hecho de su justificación a nivel internacional (Simola, 2009, p.6-7). En educación comparada la tendencia es seguir viendo 'lo comparado' como sinónimo de 'internacional', que hace referencia más bien a una colección descriptiva de los problemas educativos de diferentes países¹.

La tradición teórica de la investigación en educación comparada no es demasiado fuerte. Lo cual podría ser una de las razones para el éxito de las concepciones ahistóricas y descontextualizadas en este campo. Del mismo modo, las comparaciones funcionalistas sobre la base de diferentes modelos de sistemas se han convertido en la corriente principal de las organizaciones transnacionales, como el Banco Mundial, la OCDE y la UE. Están

¹ Véase por ejemplo: <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/>; <http://www.cies.us/>; <http://www.wwwords.co.uk/rcie/>

hegemonizando el apreciado conocimiento internacional y la capacidad de decisión mediante la elaboración y el uso de diferentes tipos de indicadores educativos valorados por una amplia cooperación y consenso, llegando a la mente de las personas como buenos, así como las decisiones de los políticos a través de los medios de comunicación mediante frecuentes publicaciones como Panorama de la educación o publicaciones en torno a PISA. Se da por supuesto que la sociedad se puede dividir en niveles semiracionales, subsistemas y dimensiones que se intercambian entre sí para conformar un todo donde lo local, nacional y supranacional son partes racionalmente inseparables (Heiskala 1994; Kivinen & Rinne 1995, 228).

El mismo tipo de paradigma, más bien mecanicista ha sido una carga para la investigación comparada, incluso antes. Por ejemplo, en la investigación comparada en el ámbito de la educación superior muchos de los modelos más populares de comparación ya han sido previamente "modelos de autoridad" (Teichler, 1988), como el denominado 'triángulo de coordinación' (Clark 1983; 1993) o el "modelo sinóptico" (Becher 1989; Becher & Kogan 1992). Pero, también ha existido una fuerte crítica al carácter exclusivamente comparativo y cuantitativo de la investigación, dando lugar a la metodología de casos prácticos. Uno de los pioneros en este contexto fue Charles Ragin (1987, 1989, 1992), quien intentó corregir las antinomias de los enfoques cuantitativos y cualitativos a través de la llamada "inducción analítica", teniendo en cuenta la diversidad de las causas y la razones para el cambio social en las diferentes naciones. Uno de los enfoques más interesantes de la investigación comparada es el llamado "modelo enredado" (*patterned mess*), sugerido por Michael Mann (1986, 1993), entre otros, en su análisis comparado de las fuentes del poder social. Por ejemplo, estos enfoques se adaptan muy bien a las comparaciones de las políticas de educación superior entre los distintos países, porque las instituciones lo han aplicado, por lo general, bajo un estado de "anarquía organizada" (Clark, 1993; Kivinen y Rinne 1995, p. 231, 241).

Las observaciones de António Nóvoa y Tali Yariv-Mashal de hace unos años, todavía parecen ser válidas:

El problema es que el término 'comparación' se utiliza principalmente como un pabellón de conveniencia, con la intención de atraer el interés y el dinero internacional y señalar la necesidad de evaluar las políticas nacionales con referencia a las escalas y jerarquías mundiales. El resultado es una "comparación suave" carente de fundamentos teóricos y metodológicos sólidos. (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003, p. 425)

El problema no se limita al campo de la educación comparada, por supuesto. Susan Strange (1997), representante destacada del enfoque conocido como economía política internacional, criticó duramente a los "neo-institucionalistas" y "comparatistas" por la reiteración de aquellas agendas políticas destinadas al éxito nacional en la lucha global por la competitividad. Esta "insoportable estrechez de miras nacional" (Kettunen, 2008) se podría ver como una enfermedad profesional que emana de los estudios de la política comparada de nuestro tiempo.

Roger Dale (2009, p. 123; cit. Beck, 2006) se refiere a tres problemas fundamentales en los estudios comparativos de la educación: el nacionalismo metodológico, el estatismo metodológico y el educacionalismo metodológico. La nación y el Estado-nación todavía se ven como la única unidad política real, y el concepto de educación se da por sentado. En lugar de "modelos" y la convergencia o divergencia entre ellos, debemos estar más interesados

"en las redes de poder estructural que operan en el sistema mundial, más que en el análisis

comparado de las piezas individuales que las componen, delimitadas por las fronteras territoriales que dividen los Estados” (Strange, 1997, p. 182).

La educación sigue considerándose, con frecuencia, sólo como una cuestión de incremento de las competencias y cualificaciones de los ciudadanos del Estado-nación frente a la competencia mundial entre las economías basadas en el conocimiento. Hace décadas John W. Meyer (1986, pp. 345-346) advirtió sobre las “anteojeras funcionales” que nos permiten considerar la escuela como un sistema racional evidente y crear un discurso moralista, no sólo entre los educadores, sino también entre los sociólogos de la educación.

Esta estrechez de miras a nivel nacional crea con facilidad un punto ciego en términos de cómo las interacciones y comparaciones reconstruyen lo nacional o lo local, cómo las interacciones transnacionales constituyen los partidos nacionales, y aquí llegamos a la función esencial de las prácticas comparativas, una forma de reflexividad que (re) forma la acción individual y colectiva (Strange, 1997). En cumplimiento de la comprensión de un fenómeno tan complejo como la relación entre lo global, lo regional, lo nacional y lo local en la formulación de políticas educativas, es de vital importancia tener en cuenta las conceptualizaciones teóricas más positivistas. Un buen y esclarecedor ejemplo es la controversia entre los investigadores del nacionalismo y el frecuente enfrentamiento observado entre la comprensión del nacionalismo como “la invención de la tradición” por la élite (por ejemplo, Hobsbawm, 1990) o como la creación de los requisitos y límites de las identidades étnicas (por ejemplo, Smith, 1995). Desde la perspectiva de la investigación comparada, el nacionalismo como estrategia de la élite y el nacionalismo como marco socio-cultural son dos métodos válidos. Las actuaciones comparativas (por ejemplo, los estudios PISA) se deben analizar tanto como prácticas económicas, políticas y culturales (véase, Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003; Simola et al, 2011), como exposiciones internacionales de competitividad nacional en el mercado educativo mundial.

Un investigador finlandés de Historia Moderna, Pauli Kettunen (de próxima publicación), hace hincapié en cómo el Estado-nación centrado en la globalización no sólo debe ser declarado obsoleto, sino que debe tomarse seriamente como un modelo influyente del pensamiento y la acción, y reconocer la forma en que está incrustado en las estructuras de la competencia económica globalizada. Ello significa ir más allá de la línea de pensamiento que contrasta la profunda permanencia interna de la agencia nacional con el cambio drástico en el ambiente externo. La historicidad representa el temporal de varias capas de las instituciones y discursos que limitan y permiten la agencia. También significa la contingencia de cada situación, en la que los actores deben manejar la tensión entre las experiencias y las expectativas. Hacer comparaciones y hacer historias son dos formas cruciales de reflexión en la acción social, y también se aplica a edificaciones de la agencia colectiva, incluyendo aquellos que evolucionan en el marco de la sociedad del Estado-nación, influyendo en la realización del Estado de bienestar.

2. Prometedores conceptos teóricos para la comparación

Una de las soluciones más prometedoras para el déficit teórico de la investigación, parece encontrarse en la *Historicidad* (cit. Kettunen, 2011) o el *Análisis socio-histórico de la complejidad* (Charle et al, 2004; Schriewer, 2006, 2009). Este rico dominio del conocimiento también podría caracterizarse como una historia de lo transnacional (*Transnationale Geschichte*, Conrad, 2006) o historia cruzada (*Historie croisée*, Werner & Zimmermann, 2006). En pocas palabras, no basta con estudiar las dependencias e interacciones entre los estados,

ni la transferencia de fronteras de las ideas y conceptos.

Entonces, ¿cuáles son los conceptos teóricos más prometedores? A continuación se perfilan muy muy brevemente tres dimensiones analíticas: en primer lugar, la unificación de conceptos teóricos como la dependencia, la convergencia y la contingencia; en segundo lugar, el análisis de la *problématique* o problemas que las nuevas políticas educativas tienen la intención de resolver; y, por último, el análisis de las interpretaciones nacionales e internacionales, y las traducciones híbridas.

En primer lugar, la dependencia de la trayectoria y la convergencia se han entendido, con frecuencia, como un dualismo simplista en los estudios comparativos: la primera cubre las principales especificaciones nacionales y la segunda se refiere a las tendencias internacionales. Esencialmente, el enfoque subestima la inseguridad y la apertura del horizonte, de expectativas y la relativa libertad de los actores, más o menos conscientes y con mayor o menor conocimiento. Este déficit resulta aún más evidente en estos tiempos globales de modernidad tardía caracterizada como la “Era de la Contingencia” (Joas, 2008; Joas y Knöbl, 2009), en la que la diferencia entre lo ya hecho y lo que todavía debe hacerse es de vital importancia y donde ciertas cosas no son necesarias ni imposibles. En el cruce de estas dos dimensiones - la dependencia y la contingencia, por un lado, y la dependencia y la convergencia por otro - podemos encontrar historias y comparaciones en forma de reflexividad de las prácticas sociales. La contingencia es un elemento esencial para la creación de *Spielraum* para el politiquero (Palonen, 1993 y 2003). Relacionar el pasado, el presente y el futuro, la experiencia y las expectativas, y el reconocimiento y la interpretación de las diferencias y similitudes, son aspectos inherentes a la acción humana (Kettunen, 2011).

En segundo lugar, Nóvoa y Yariv-Mashal (2003, pp. 436-437) proponen en su artículo seminal que el foco de la investigación comparada en educación debe estar en las *problématiques* y no en los “hechos” y “realidades” que, por definición, son incomparables. Se pueden contrastar con el fin de resaltar las diferencias y similitudes, pero es difícil ir más allá. Por lo tanto, afirman, sólo el análisis de los problemas puede constituir la base para una comparación compleja. Los problemas están anclados en el presente, pero poseen una historia y anticipan diferentes futuros posibles. También se localizan en lugares y épocas, a través de los procesos de transferencia, circulación y apropiación. Además, sólo se pueden aclarar a través de la adopción de nuevas zonas de observación que se inscriban en un espacio delimitado por las fronteras de su significado, y no sólo por los límites físicos.

Por último, el concepto de hibridación se puede sugerir para cubrir diferentes interpretaciones y traducciones, más o menos conscientes, de aquellas políticas educativas prestadas y aprendidas. El concepto se utiliza aquí como fue introducido por dos eminentes historiadores de la reforma educativa de Estados Unidos, David Tyack y Larry Cuban (1995). Hicieron hincapié en la subestimada influencia en las reformas educativas de los profesores, o como ellos dicen, de los “burócratas a pie de calle”. En este sentido, concluyeron que debe haber mucha más investigación sobre cómo las reformas cambian las escuelas, o la inversa. Otra conclusión fue que las reformas escolares en los EE.UU., siempre han traído cambios, pero rara vez son los cambios que se pretenden.

Esto encaja con la eminente y semi-clásica caracterización que hace Stephen J. Ball de las diferencias y controversias entre la redacción de las políticas y su implementación:

La formulación nacional de políticas es, inevitablemente, un proceso de bricolaje, una cuestión de pedir prestado y copiar fragmentos de las ideas de otros lugares, aprovechando y modificando enfoques localmente probados y comprobados, apoderándose de teorías,

investigación, tendencias y modas, y no pocas veces aproximándose a cualquier cosa que parece que podría funcionar. La mayoría de las políticas son destartadas, azarosas, reelaboradas, vanamente matizadas y declinadas a través de complejos procesos de influencia, producción de textos, difusión y en última instancia, la recreación en contextos de práctica. [...] En resumen, las políticas nacionales deben entenderse como el producto de un nexo de influencias e interdependencias, resultantes de la 'interconexión, multiplicidad e hibridación' [...], es decir, en una 'mezcla de lógicas globales, distantes y locales' (Ball, 2001a, b)

De la misma forma, Norman Fairclough y Ruth Wodak (2008, p. 112) caracterizan los procesos a estudiar como:

[...] Una compleja e interrelacionada serie de relaciones entre las estrategias y su implementación contingente en las estructuras y los imaginarios, y su aplicación contingente en las prácticas e instituciones, implementando estrategias / imaginarios e ideologías y legitimaciones.

A fin de simplificar, se podría afirmar que la dependencia, la convergencia y la contingencia pertenecen a la dimensión estructural de la acción, mientras que la problematización y la hibridación pertenecen a las dimensiones de agencia/estrategia y actor/táctica. A lo largo de esta distinción se podría defender la conexión de aquellos descubrimientos teóricamente ricos, como las políticas intercambiables, o la globalización vernácula o indígena (Ozga & Jones, 2006; Ozga y Lingard, 2007), la homogeneidad dentro de la diferencia y las tendencias exógenas (Marques Cardoso, 1998; Sweeting y Morris, 1993), mientras que las tecnologías de políticas a niveles específicos, técnicas y mecanismos (Simola, 2009a) podrían examinarse desde la perspectiva agencia/estrategia, externalizaciones (Steiner-Khamsi, 2004; Schriewer y Martínez, 2004) y extranjeros indígenas (Popkewitz, 2009), desde la dimensión del actor/táctica.

Aquí nos concentramos en la contingencia como una conceptualización prometedora del enfoque tradicional de los estudios comparados en educación.

3. La contingencia vista como incertidumbre y libertad, coincidencia y Spielraum

El sociólogo alemán Hans Joas (2008) ha denominado nuestra época como la "edad de la contingencia". Parece plausible que el concepto de contingencia sea capaz de capturar algo esencial en nuestra sociedad, en el sentido en que conlleva atributos tales como el post-tradicionalismo (Giddens), el postmodernismo (Bauman) y la sociedad del riesgo (Beck). Siguiendo a Niklas Luhmann, Joas define la contingencia de la siguiente manera:

Un hecho es contingente si no es ni necesario ni imposible algo que es, pero no tiene que ser. Creo que esta definición es útil porque aclara desde el principio que la mejor forma de entender el significado de la contingencia es verlo como un idea contraria a otra idea, a saber, la 'necesidad'. Por lo tanto, el significado exacto del término 'contingencia' depende del significado exacto del término 'necesidad'. Si la 'necesidad' se refiere, como en la filosofía pre-moderna, a la idea de un 'cosmos bien ordenado', la 'contingencia' se refiere entonces a su estado incompleto e imperfecto meramente sensual y material del mundo, por un lado, y a la libertad y creatividad sin límites de la voluntad de Dios, por el otro. (Joas 2004, p. 394)

El concepto de contingencia conlleva un doble sentido: por una parte, significa *coincidencia* o *conjunción*, y por la otra *libre albedrío* o *volición* (Joas 2008, 209 p.). El primer sentido se refiere a la incertidumbre y la ambivalencia y el segundo a las posibilidades y *Spielraum* (libertad) del actor.

La primera dimensión, el lado de la incertidumbre de la contingencia, por así decirlo, hace hincapié en el hecho de que nuestra vida es esencialmente fortuita y sometida al azar: muchas veces las cosas suceden por accidente. Sin embargo, como el sociólogo estadounidense Howard S. Becker expresa:

[...] La teoría de las ciencias sociales busca determinadas relaciones causales, que no dan una explicación adecuada de aquello que ‘todo el mundo sabe’. Si tomamos la idea ‘sucedió por casualidad’ en serio, necesitamos un tipo muy diferente de investigación y teoría de lo que estamos acostumbrados. (Becker, 1994, p. 183)

En la segunda dimensión, el lado de la libertad de contingencia podría ser visto como una habilidad para hacer frente a las características contingentes de la realidad, como “el arte de jugar con la contingencia”, como el eminente científico político finlandés Kari Palonen afirma:

La política y las políticas se refieren respectivamente a los intentos de controlar (política) o para regular (políticas) la característica de la contingencia de la política como una acción. A diferencia de ellas, la politización se refiere a la apertura de nuevos aspectos de la contingencia de la situación y ampliar así la presencia de la política en ella. El manejo de la política o politiqueo se puede interpretar como el arte de jugar con la contingencia, utilizándola a la vez como un momento ineludible de la situación a tener en cuenta en cualquier caso, y como instrumento contra aquellos oponentes menos dispuestos a tolerar o hacer uso de la presencia de la contingencia. (Palonen 1993, p. 13)

El concepto de contingencia se presentó en al menos un par de textos en lengua finesa como una explicación para el éxito de PISA en Finlandia. Por ejemplo, Simola (2005, pp. 465-466) concluye sus observaciones históricas y sociológicas de este éxito de la siguiente forma:

“El ‘secreto’ de la alta puntuación de Finlandia [...] debe considerarse como una curiosa contingencia de tendencias tradicionales y post-tradicionales en el contexto del Estado del bienestar moderno y su exhaustivo sistema escolar.”

Del mismo modo, Jarkko Hautamäki, el jefe del equipo Finlandés PISA 2006, declaró recientemente:

“Lo más importante que debe conocerse [para la comprensión de la escuela finlandesa] es que el nuevo sistema era realmente amplio. Esto era a la vez una necesidad [...] y una casualidad, una combinación de condiciones políticas, económicas y sociales” (Hautamäki et al, 2008, p. 197, Kupiainen et al, 2009)

Desarrollamos el análisis un poco más en este artículo: ¿Cómo nos puede ayudar la ‘curiosa contingencia de tendencias tradicionales y post-tradicionales’, y la ‘combinación de condiciones’ a comprender, al menos hasta cierta medida, el éxito finlandés de PISA?

Nuestro objetivo es desarrollar e incluso probar la contingencia como un instrumento teórico para la comprensión comparativa. Sólo las conceptualizaciones teóricas pueden constituir una base para las comparaciones complejas. Por lo tanto, nuestro objetivo principal es comprobar si el concepto de contingencia puede arrojar una nueva luz y facilitar una comprensión más profunda y amplia del fenómeno nacional conocido como el ‘éxito finlandés de PISA’, en lugar de tratar de explicarlo en términos comparativos.

De hecho, lo que estamos tratando de ilustrar son tres creencias comunes que emanan de la reciente discusión nacional en Finlandia. Todas ellas parecen ser algo distintivo en

comparación con las creencias y los debates de otras naciones, y sin duda tienen al menos algunas raíces en la historia nacional finlandesa. La primera es que los finlandeses comparten una fuerte creencia en la enseñanza, la segunda que la enseñanza es una profesión muy apreciada en Finlandia, y la tercera que la escuela finlandesa disfruta del más alto nivel de confianza por parte de los padres, las autoridades y los políticos. Las tres son 'verdades' nacionales en cierta forma (por ejemplo, Simola, 1998; Simola et al, 1998; Heikkinen et al, 1999), ampliamente aceptadas, pese a no haber demasiada evidencia empírica detrás de ellas. Son sin duda partes constituyentes de la comprensión nacional en materia educativa. En este artículo se aborda la cuestión de por qué existen estas creencias en lugar de cuestionar si son ciertas o no. Por último, también impugnamos las tradicionales explicaciones funcionalistas y racionalistas de la investigación comparada en educación.

4. Una alta creencia en la escolarización

Sorprendentemente, hay pocos estudios comparativos sobre la educación finlandesa, ni siquiera sobre otros países nórdicos. Sin embargo, existe un fuerte consenso nacional que, en el plano internacional, los finlandeses valoran mucho la educación, o la escolarización para ser mucho más precisos. Por lo tanto, la creencia en la educación como agente para la igualdad social y como piedra angular de la continuidad y el consenso en la política educativa finlandesa, ha seguido siendo más fuerte que en muchos otros países occidentales.

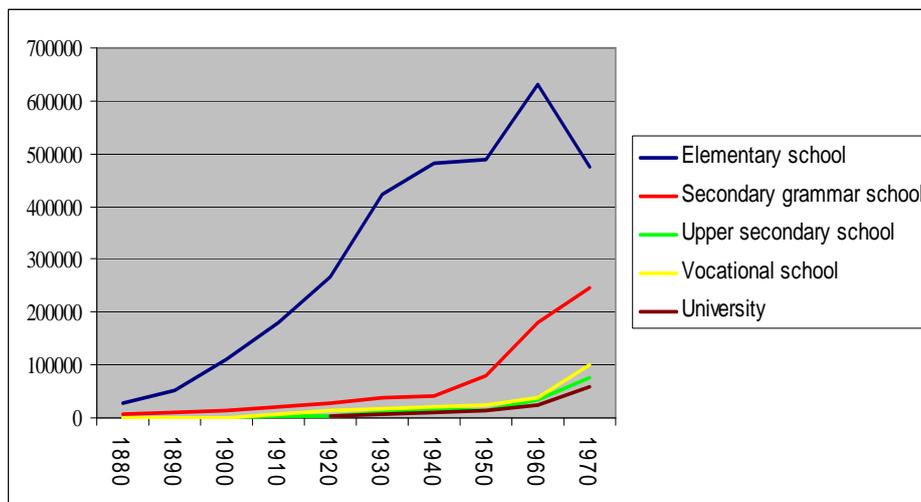
Nuestra hipótesis es que la elevada creencia en la educación es el resultado de una conjunción de tres cambios sociales que llegaron excepcionalmente tarde en Finlandia: la expansión de la educación, la modernización de la estructura ocupacional y la construcción del Estado del bienestar.

Finlandia fue uno de los últimos países de Europa en establecer la enseñanza obligatoria. La Educación primaria se hizo obligatoria por ley en 1921, en el mismo año que en Tailandia, mientras que la legislación pertinente ya estaba vigente en Dinamarca en 1814, en Suecia en 1842 y en Noruega en 1848. Por otra parte, la expansión de la escuela primaria fue lenta, incluso después de la ley, y la educación obligatoria no era completamente funcional ni cubría a todos los niños en todo el país y entre todos los grupos sociales, hasta justo antes de la Segunda Guerra Mundial. (Rinne y Salmi, 1998, p. 27; Ramírez y Boli-Bennett, 1982; Rinne, 1984).

La modalidad de escuela comprensiva se desarrolló en Finlandia en la década de 1970. Asimismo, en todos los demás países nórdicos la escolarización obligatoria se completó hasta los nueve años entre 1960 y 1970, donde igualmente fue aprobada la escuela comprensiva, como principio fundamental de la educación. En Suecia, la escuela comprensiva se aprobó ya en 1962, y en Noruega en 1969. Finlandia, Islandia y Dinamarca siguieron el ejemplo, sólo unos años después. El ministro de Educación de Noruega, Helge Sivertsen ya propuso en 1964 en Consejo nórdico de ministros que los países nórdicos debían adoptar políticas comunes para construir la escuela comprensiva, pero que rechazó el representante de Dinamarca subrayando las grandes diferencias de gobernabilidad entre el estado centralizado sueco y la fuerte tradición de gobierno local danés. (Antikainen y Rinne, 2012).

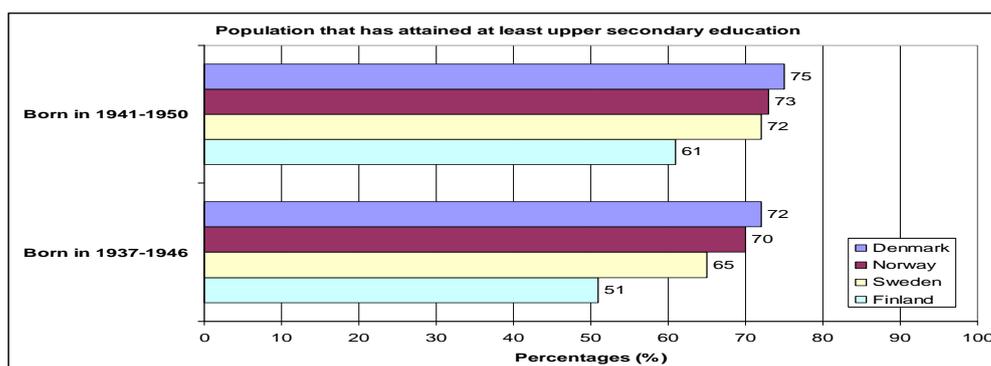
Todo esto indica que el éxito educativo en Finlandia es históricamente muy reciente, mientras que casi el 70% de los jóvenes hoy en día aspiran a un grado de Educación superior, la misma proporción entre sus abuelos sólo acabó la escuela primaria. El Gráfico 1 ilustra claramente el tardío florecimiento de la educación finlandesa.

Gráfico 1. *Expansión de la escolarización en Finlandia. Kivinen 1988; Kivinen, Rinne & Ahola 1989; Kerr (2012)*



El desarrollo tardío de la educación secundaria en el sistema educativo en Finlandia y el bajo porcentaje de participación en Educación secundaria en comparación con los demás países nórdicos, es claramente visible en el Gráfico 2. En 2001 sólo la mitad de las personas de 55 a 65 años de edad tenía un certificado de Educación secundaria (51%) en comparación con el 65-72% en otros países nórdicos. Las diferencias seguían siendo notables en 2005 - más del 10% - en comparación con los demás países nórdicos. Como consecuencia de la histórica tardía formación y ampliación del sistema educativo, la brecha educativa entre las generaciones jóvenes y mayores están entre las más amplias de Europa.

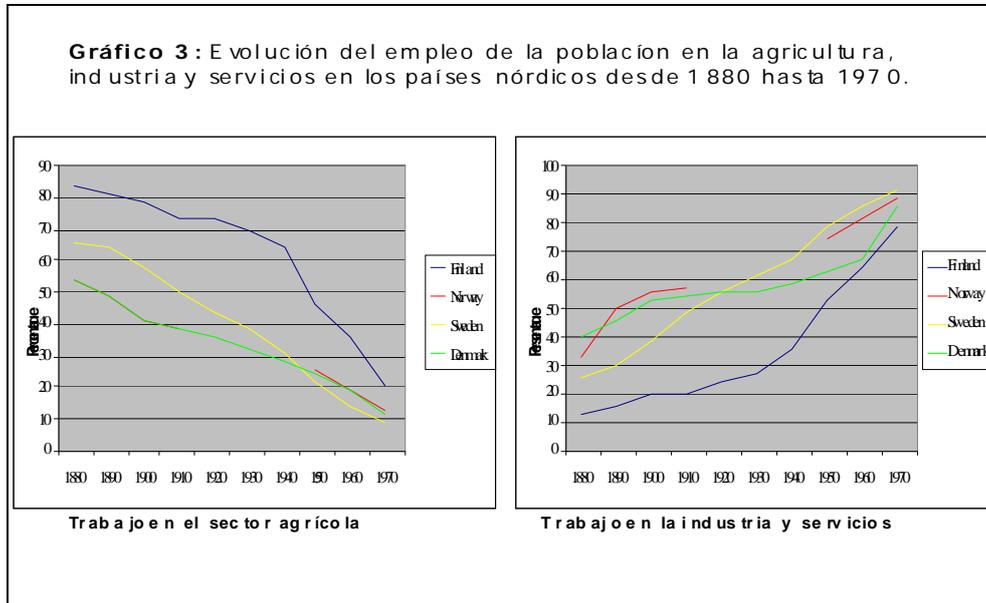
Gráfico 2. *Población de edad comprendida entre 55-64 años (año 2005 - nacidos entre 1941-1950; y año 2001 - nacidos en 1937-1946) que han alcanzado el nivel de Educación Secundaria Superior en los países. Education at a Glance (2002, p.37; 2007, p. 37).*



Esto mismo también es válido para la modernización de la estructura ocupacional. Finlandia pertenece al grupo de las naciones europeas que ha dejado recientemente atrás a la sociedad agraria y su estilo de vida. El proceso de industrialización y urbanización fue lento hasta la Segunda Guerra Mundial, en comparación con Europa Central y los demás países nórdicos². En 1945, el 70% de la población finlandesa vivía en zonas rurales, y casi el 60%

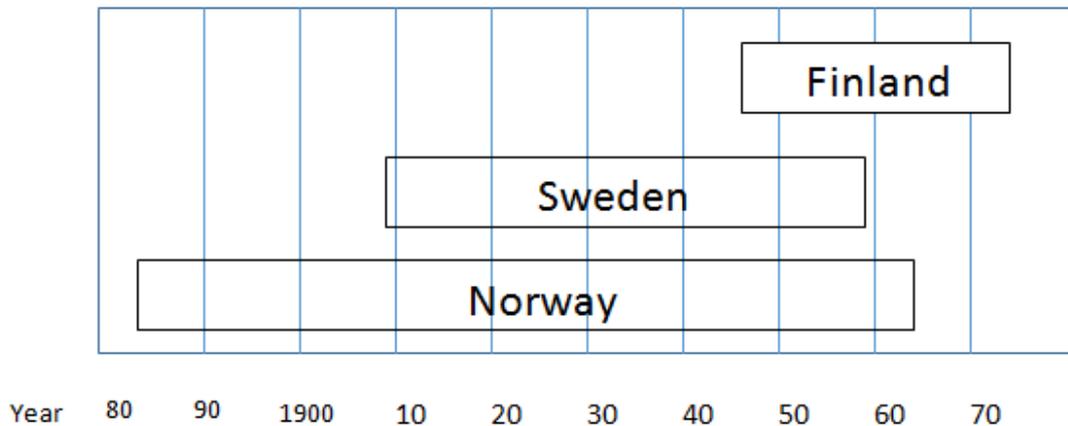
² En 1945, el 70 por ciento de la población finlandesa vivía en zonas rurales, y casi el 60 por ciento estaban empleados en la agricultura y la silvicultura. A raíz de la gran migración entre la década de 1960

estaban empleados en la agricultura y la silvicultura. A raíz de la gran migración de la década de 1960, en 1970 la mitad de la población vivía en ciudades y el 32% estaba empleada en la industria y la construcción (véase, por ejemplo, Alapuro et al., 1987). Los Gráficos 3 y 4 contrastan el tardío, pero rápido cambio en la estructura ocupacional de Finlandia en relación con los demás países nórdicos.



Comprimimos las diferentes longitudes y tiempos de los cambios acaecidos en el gráfico 4.

Gráfico 4. Evolución del cambio en la estructura ocupacional en tres países nórdicos. Descenso de la fuerza laboral agraria del 50 al 15%. Manninen 1976 & Pöntinen 1982, cit. Karisto et al. 1998, 64)



Por lo tanto, podríamos imaginar que la elevada creencia en la educación es el resultado de la conjunción contingente de la tardía expansión educativa, la lenta modernización de la estructura ocupacional y la tardía construcción del Estado del bienestar. Estos cambios sociales ocurrieron de forma continuada en la mayoría de los países. Puede ser que esta rara conjunción creara una fuerte experiencia colectiva de causalidad entre el

y 1970, la mitad de la población vive en las ciudades y el 32 por ciento encontraron empleo en la industria y la construcción (véase, por ejemplo, Alapuro et al., 1987).

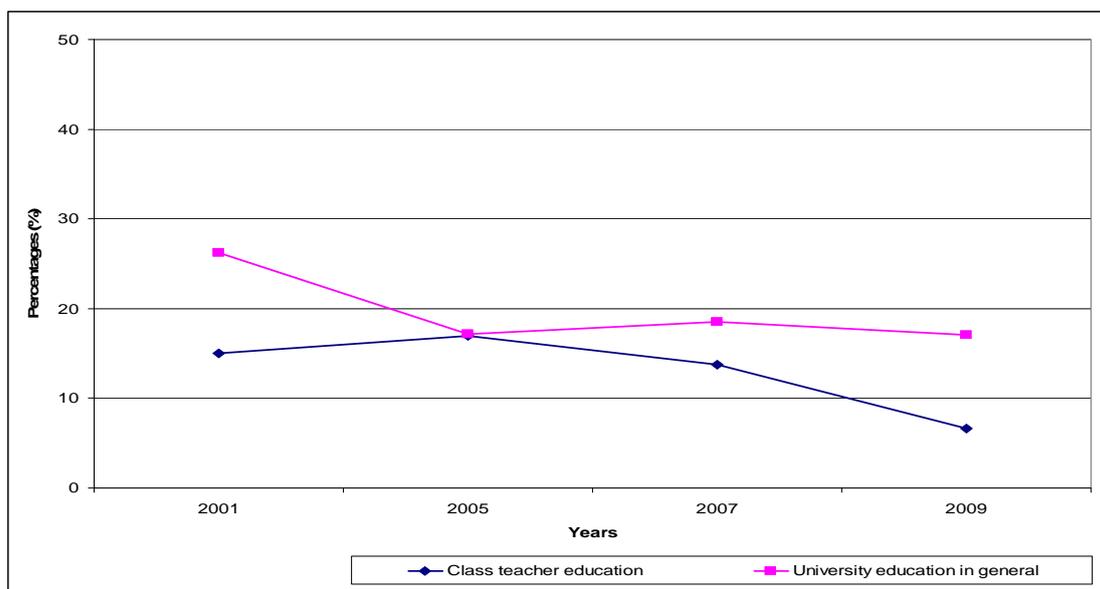
progreso en la educación formal y la promoción social simultánea.

5. El elevado status del profesorado en la escuela comprensiva

Si la creencia en la escolarización no está suficientemente documentada, la popularidad de la profesión docente entre los estudiantes finlandeses es un hecho. Año tras año, la enseñanza ha mantenido su posición como una de las carreras más populares en cuanto a exámenes de ingreso universitarios³. Según una encuesta realizada entre los candidatos al examen (es decir, los estudiantes de último año en la escuela secundaria superior), la enseñanza es claramente la opción número uno y alcanza a otras profesiones tradicionalmente preferidas como la medicina, el derecho, la psicología, la ingeniería y el periodismo (Helsingin Sanomat, 11 de febrero de 2004). También está claro que la enseñanza en las escuelas primarias es la opción más popular: la tasa de aceptación de la formación es alrededor del 10%.

El gráfico 5 muestra clara y concretamente que Finlandia no tiene escasez de estudiantes que desean convertirse en profesores, y hay muchas solicitudes de plazas universitarias. Durante la década del 2000 menos de uno de cada diez docentes aspirantes fue admitido en el programa de formación del profesorado universitario. De hecho, se ha convertido en el más popular de los estudios en la universidad en general, y por lo tanto se ha vuelto más difícil entrar en la universidad para la formación del profesorado que para cualquier otro curso de estudios académicos. Esta situación es prácticamente única en el mundo.

Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes universitarios oficialmente lenta de todos los solicitantes (formación de profesorado y en general) en 2000 (2001, 2005, 2007 y 2009). Kumpulainen y Saari 2005; Kumpulainen 2009; OPH 2009; OPM 2010



Una de las principales razones de la popularidad de la enseñanza en la escuela primaria como profesión, es la cualificación a nivel de Máster que se requiere a todos los

³ Véase, por ejemplo, Jussila y Saari, 2000; Kansanen, 2003.

profesores⁴, y que sigue siendo única en términos internacionales. La carrera de profesorado en Finlandia, incluso a nivel de la escuela primaria, no es un honor de segunda clase, está a la par con el resto de las profesiones que requieren títulos universitarios superiores, lo que a nivel internacional se corresponde con una formación de Master. Por ejemplo, ello cualifica académicamente para estudios de doctorado. También ha hecho de la enseñanza en la escuela primaria una profesión aceptada, y una elección de carrera estándar entre los descendientes de aquellos sectores de población pertenecientes a estratos sociales superiores.

A pesar de que el alto nivel de la formación del profesorado es alabado como uno de los factores esenciales que explican el éxito de PISA en Finlandia, nadie ha hecho hasta ahora ninguna referencia a la contingente coincidencia y conjunción del establecimiento de la formación docente a nivel de Master.

Una segunda hipótesis es que la formación de docentes a nivel de Master se llevó a cabo debido a la coincidencia de la reforma de la formación del profesorado con la reforma del Grado en la Educación Superior.

La reforma de la formación del profesorado se planificó en estrecha relación con la Reforma de la Escuela Comprensiva de la década de 1970. La Ley de 1971 sobre la formación del profesorado transfirió la enseñanza escolar primaria a las universidades. Sin embargo, la programa de grado estaba todavía comprendido incluida en un período de tres años y a nivel de Bachelor, es decir, en el nivel más bajo de un título universitario.

Es notable que no hubiera ninguna comisión u otros textos autorizados proponiendo la elevación de la formación de maestros al nivel de Maestría antes de 1975. Por el contrario, un comité de formación de docentes en etapa tardía (KM 1974, KM 1975) dirigida por un profesor influyente, incluso sugirió en 1975 que el modelo de título de cuatro años no debía incorporarse a nivel de Máster en los estudios de educación..

Fue sólo la coincidencia con la Reforma del Grado en la Educación Superior iniciada entre 1977 y 1980 lo que llevó la formación del profesorado a nivel de Maestría, y esto fue también una consecuencia fortuita de la abolición del nivel de Bachelor⁶ con algunas excepciones, de las universidades finlandesas. Desde 1979 los maestros de primaria han de completar sus estudios de Master en cuatro o cinco años, teniendo como especialización Ciencias de la Educación. Resulta importante destacar que la decisión final se tomara como parte de la Reforma General de la Educación Superior (General Degree Reform of Higher Education), ignorándose los miles de páginas de informes de los comités y los memorandos escritos desde finales de 1960 por especialistas en la formación del profesorado. (Simola 1995, pp 184-185; 1993).

⁴ La única excepción se refiere al profesorado de educación infantil, cuya formación se trasladó a nivel de licenciatura durante la década de 1990.

⁵ El único indicio se encuentra en un apéndice en Peruskoulunopettajakomitean mietintö: "El título universitario superior ha sido planificado para ser un grado de cuatro años. En paréntesis, de acuerdo con el Consejo de Educación, la formación de profesorado debe ser más adelante, en un futuro de cuatro años de duración"(KM 1969, 81)

⁶ El Bachelor (Grado) se reintrodujo en las universidades finlandesas a finales de 1990 como consecuencia del proceso de Bolonia, pero, como es comprensible, no hubo una discusión real sobre la reducción de las necesidades de cualificación de los docentes en ese momento, a pesar de que toda la idea detrás del proceso de Bolonia fuera en esa dirección.

Esto nos lleva a la conclusión de que esta decisión, sin duda esencial, detrás de la popularidad y el estatus de la profesión docente, aparentemente se tomó por la coincidencia contingente de la Reforma General de la Enseñanza Superior con la aplicación de las reformas en la formación del profesorado (Simola 1993; Simola et al., 1997)

6. Elevada confianza en la cultura

El ex-líder socialdemócrata de la Junta Nacional de Educación, Erkki Aho, el principal impulsor de la reforma de la escuela comprensiva entre 1973 y 1991, declaró que fue en su época, en la década de 1980, cuando el alto nivel de confianza en la educación se convirtió en una creencia consensuada en Finlandia:

El cambio gradual hacia la confianza en las escuelas y los profesores se inició en la década de 1980, cuando las principales fases de la agenda inicia de reformas fueron completamente implementadas y se consolidaron en el sistema educativo. En la década de 1990, se inició formalmente en Finlandia, la era de una cultura basada en la confianza. (Aho et al., 2006, pp. 12 y 132)

Para cualquiera que esté familiarizado con la educación finlandesa, definitivamente esto suena demasiado pomposo para ser verdad. Existe una clara evidencia contraria, también. La lectura de los miles de páginas de la comisión estatal y materiales escritos entre los años 1860 y 1990, y desde la aplicación de la Reforma de la Escuela Comprensiva en 1970, revela una sola excepción, que el profesorado no se vio como un obstáculo al desarrollo educativo, sino como el objeto *por excelencia* de la reforma (Simola, 1995).

Sin embargo, es cierto, que la supervisión del trabajo realizado en las escuelas finlandesas resulta mínimo según los estándares internacionales. Todas las formas tradicionales de control del trabajo del profesorado habían desaparecido a comienzos de la década de 1990. La inspección escolar, un detallado currículum nacional, materiales didácticos aprobados oficialmente, horarios semanales basados en las materias que se imparten y un diario de clase donde el profesorado tenía que grabar lo que se enseñaba cada hora... todos estos mecanismos tradicionales fueron abandonados. Además, Finlandia nunca ha tenido una tradición de pruebas estandarizadas nacionales a nivel global en la escuela. De hecho, según un informe Eurydice (2004), los profesores finlandeses parecen tener la mayor libertad del control evaluativo entre sus colegas europeos. Todo esto se puede interpretar como un muy alto nivel de confianza en el trabajo de los profesores y de la cultura de las escuelas, que puede legitimar la rara posición autónoma de los docentes e instituciones de apoyo escolar. (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo y Varjo, 2011)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el objetivo de la reforma en la década de 1990 no era liberar al profesorado, sino reestructurar la dirección de la educación. Los medios tradicionales de control de las normativas se reemplazaron por una evaluación, realizada por las autoridades municipales y nacionales. Esto fue claramente expresado por el entonces Secretario General de la NBE: la evaluación es un elemento fundamental en el nuevo sistema de dirección, ya que "reemplaza las funciones del antiguo sistema normativo de dirección, de control e inspección" (Hirvi, 1996, p. 93).

Entonces algo inesperado y sorprendente sucedió de nuevo. La recesión de 1991-1993 marcó el tiempo de crisis más profunda en la economía de Finlandia. Es ampliamente aceptado que sin modificar la toma de decisiones a nivel local, los municipios no podrían

haber sido obligados a recortar el gasto tanto como lo hicieron durante la recesión. Así, el nuevo modo descentralizado y desregulado de gobernabilidad se moldeó en torno a los principios de la economía de ahorro y los recortes. El proceso de descentralización y desregulación comenzó a finales de 1980, pero en medio de la recesión la nueva legislación aumentó radicalmente la autonomía local y fortaleció la posición jurídica de los municipios⁷. El nivel de descentralización de la administración educativa en Finlandia se convirtió en uno de los más altos de Europa (Temmes et al., 2002, pp. 129 y 192).

La radical descentralización y desregulación generaron dos coaliciones que compiten en la Garantía de Calidad y Evaluación (QAE por sus siglas en inglés) de la escolarización obligatoria, aunque ninguna tiene poder normativo real a través de los municipios y las escuelas. Por un lado, el Ministerio de Educación (ME) y el Consejo Nacional de Educación (NBE por sus siglas en inglés) consideran la QAE desde la perspectiva del sistema educativo y la legislación asociada, y por el otro la Asociación de Autoridades Locales y Regionales de Finlandia (AFLRA por sus siglas en inglés) y el Ministerio del Interior - a menudo acompañada por el Ministerio de Hacienda - lo contemplan en términos de producción de servicios municipales y la legislación. Ambas coaliciones han tratado de asumir un papel principal en la determinación del discurso de la evaluación en el contexto educativo.

La frustración parece ser más evidente entre los entrevistados de la NBE, mientras que en AFLRA parecía existir una especie de aceptación complaciente de la situación predominante. Un funcionario de alto rango de la NBE explica:

“[...] No tenemos jurisdicción para tocar nada, no tenemos ninguna legislación al respecto, no tenemos mecanismos, no tenemos nada. Esto, en pocas palabras, es nuestra mayor debilidad” (Simola et al., 2009, p. 171).

Teniendo en cuenta que todas estas propuestas fueron orientativas en lugar de obligatorias, no es de extrañar que su aplicación en el ámbito municipal sea muy variable. La Comisión parlamentaria finlandesa de Educación y Cultura concluyó en 2002:

El trabajo de evaluación llevado a cabo ha tenido efectos muy pequeños a nivel de municipios y escuelas. Las evaluaciones a niveles nacionales han sido implementados en una medida encomiable, pero no hay un seguimiento de cómo éstas afectan a las acciones de los evaluados y el desarrollo de las escuelas. [...] Muchos municipios están en el inicio de la evaluación de la educación. (CEC. 2002)

Por ello, nos atrevemos a sugerir aquí también una nueva dimensión de la contingencia, aunque diferente de la anterior. En este caso, un conjunto intermedio - la profunda recesión económica y la radical autonomía municipal ligada a ella - eludieron las intenciones de las reformas. Irónicamente, dió lugar a efectos secundarios no deseados: la confianza y la libertad.

7. La contingencia como libertad y Spielraum

Hemos esbozado el aspecto incierto de la contingencia: la contingencia entendida como coincidencia y conjunción. Tal y como se mencionó anteriormente en primera parte, existe también una dimensión de libertad: la contingencia como el libre albedrío y Spielraum.

⁷ Ley de las transferencias del gobierno central a los gobiernos locales (Ley N° 707/1992) y la Ley de Gobierno Local (Ley 365/1995)

La primera versión de este artículo se presentó en Finlandia en la primavera de 2009 en un seminario con la participación de los políticos más eminentes de la educación finlandesa desde 1970 hasta la década de 1990⁸. Fue una sorpresa que, con una sola excepción⁹, rechazaran tajantemente toda referencia a la coincidencia y la conjunción: a su entender todo era parte de una lucha decidida, realista, racional y eficaz para poner en práctica una política educativa consciente y cuidadosamente planificada. No había lugar para casualidades o coincidencias.

Nos pareció que las autoridades tuvieron dificultades para entender que la aceptación de una cierta aleatoriedad en la vida no conduce obligatoriamente al abandono de un cierto grado de libertad para los actores, más bien al contrario¹⁰. A modo de ejemplo, podríamos preguntar cuál es la libertad o *Spielraum* de los legisladores y cómo se capitalizó en estos tres casos históricos. Permítanme esbozar dos nociones.

En primer lugar, hay diferentes *niveles de conjunción*. En el primer caso, tres procesos históricos (el cambio en la estructura ocupacional, la expansión de la educación y la construcción del Estado de Bienestar), que “normalmente” se presentan con ciertos lapsos de tiempo, se acumularon en un período muy corto. En el segundo caso, coincidieron dos reformas relativamente independientes en los distintos sectores de la educación (la Reforma de la Formación del Profesorado y la Reforma General en la Educación Superior). En el tercer caso, concurren tres reformas en diferentes sectores de la política (la gobernanza de las escuelas, la autonomía municipal y la rigidez de la economía). Lo que es común a todos ellos es el hecho de que estas conjunciones no fueron planeadas o previstas por los actores, y las consecuencias fueron inesperadas.

En segundo lugar, las autoridades políticas *reaccionaron de manera diferente* en todos estos casos. La ‘gran conjunción’ de la posguerra finlandesa se consideró por muchos políticos contemporáneos como un estado de emergencia: en una sociedad pobre, semi-agraria, encontrar un lugar para ‘grandes grupos de población’ (BAG), nacidos después de II Guerra Mundial, fue un problema de una magnitud enorme. Se vio como una tarea aún más importante que la reciente acogida de 450.000 refugiados, más del 15% de la población, de la parte de Karelia que se perdió ante la Unión Soviética en la II Guerra Mundial. La reestructuración de la escolarización, su capacidad para mantener parte del grupo de edad lejos del mercado laboral, se actualizó en Finlandia de una manera drástica. Las autoridades reaccionaron con decisión y comenzó la tardía pero rápida expansión del sistema educativo. En el caso de la exigencia a los profesores un nivel de Master, los políticos fueron más bien pasivos y finalmente accedieron a la decisión tomada por las altas instancias como parte de una reforma de mayor envergadura en la educación superior. La aplicación de la evaluación

⁸ Estuvieron presentes los siguientes exmandatarios: Kaarina Suonio (Ministro de Educación de 1982 a 1986), Kalevi Kivistö (Ministro de Educación 1975-1976, 1977-1982), Jaakko Itälä (Ministro de Educación 1970-1971, 1978-1979), Jaakko Numinen (Secretario-Jefe del ME 1973-1995), Erkki Aho (Director General de la NBE 1973-1991), Jukka Sarjala (Director General de la NBE 1995-2002), Liekki Lehtisalo (Jefe de Departamento, ME 1976-1995). Sólo Christoffer Taxell (Ministro de Educación de 1987 a 1990) no pudo asistir.

⁹ En el caso de la formación del profesorado a nivel de Master, sólo Jaakko Numinen, Secretario del Ministerio de Educación en 1973-1995, reconoció que “Simola tal vez tenía razón”.

¹⁰ “...O los responsables políticos de alto nivel sólo pueden representar a la generación que nunca se familiarizó con las “incertidumbres organizadas” de la gestión del riesgo en el mundo de hoy en día”, véase, Power, 2007.

basada en la gobernanza de la escuela comprensiva fue bastante similar. Las autoridades políticas en cuestión no veían ninguna alternativa, siempre y cuando la decisión sobre la autonomía municipal fuera más allá de su jurisdicción. Sin embargo, lo que fue similar en todos estos casos, fue el grado de libertad o *Spielraum* del que gozaron *los* actores políticos.

8. Observaciones finales

Todos estos casos de contingencia se podrían considerar ejemplos de la importancia de lo que Peter Dahler-Larsen denomina *efectos constitutivos* de la acción humana (Dahler-Larsen, 2007). Se refiere a las consecuencias de radicalización y de gran trascendencia, pero raramente previsible o dudoso. Si los esfuerzos durante la post-guerra, '*gran conjunción*', la suerte con el grado de Máster en la formación de los profesores y la mala suerte con la aplicación de la evaluación de la gobernanza, tienen efectos constitutivos sobre el éxito finlandés de PISA, podemos estar seguros de que las responsables políticas tenían tan poca previsión sobre estas conexiones que cualquier otro actor contemporáneo. Había sucedido a pesar de los efectos secundarios no deseados de otras ambiciones, objetivos y metas - e incluso a pesar de ello.

Precisamente el objetivo del artículo ha sido doble. Por un lado, se ha hecho hincapié en la importancia de la 'confianza' - es decir, dar por sentado algunas cosas y auto-evidencias- en la comprensión de la historia política de la educación, y por otro destacar el concepto de contingencia como una teorización fructífera para el análisis de la aparición de este grado de confianza. Se ha argumentado, en primer lugar, una interpretación según la cual no hay comprensión posible de la escuela comprensiva finlandesa sin tener en cuenta al menos tres arraigadas creencias nacionales: la creencia en la educación como fuente esencial del bienestar, la creencia en los profesores como proveedores sólidos y estables de este bien común, y, finalmente, la creencia en las escuelas como instituciones que merecen una cierta autonomía, confianza y paz laboral, libres de aquellos sistemas de evaluación y fortalecimiento de la calidad que están de moda. En segundo lugar, hemos tratado de mostrar que estas creencias se han construido a través de unos procesos históricos en los que tanto los actores racionales como los factores coincidentes siempre han convergido.

Basándose en estos casos, nos atrevemos a afirmar que conceptos como contingencia deben tomarse en serio, mientras se pretende conocer la política educativa nacional y las políticas subyacentes. A través de la aplicación de modelos funcionalistas y modelos sistémicos, destacando principalmente las tendencias e iniciativas transnacionales o nacionales, o bien las que se centran exclusivamente en las decisiones racionales y las opciones individuales, no ofrecen instrumentos teóricamente adecuados para la investigación comparada. Debido a esta pobreza teórica, la historia ofrece una dirección prometedora.

La literatura histórica sobre las reformas educativas presenta algunas conclusiones reconfortantes a nivel de actores e investigadores. Dos historiadores estadounidenses con experiencia en la reforma educativa, David Tyack y Larry Cuban (1995), sugieren que habría que centrarse en cómo las escuelas cambian con las reformas y no en cómo las reformas cambian las escuelas. Parece que en efecto, las reformas promueven el cambio, pero rara vez el que se ha previsto.

Por lo tanto, parece que la investigación educativa continua siendo un sueño o una pesadilla, en busca de evidencias de tal o cual política. Puede verse como una de las consecuencias de la escasa teorización en educación comparada, también: mientras que

algunos se mantienen fieles a lo deseado o sueño, otros están mirando el temor a no tenerlas todas consigo o una pesadilla. Es muy gratificante impulsar la creencia en la asociación más que fortalecer a fondo y comprender lo teórico, que a menudo también conlleva el riesgo de esquivar a alguien.

Lo peor de atarnos al neoliberalismo o social-democracia, por ejemplo, ya no es en la pérdida de nuestra falta de autonomía o independencia, sino más bien la pérdida de nuestra capacidad de hacer y ver lo que realmente sucede.

Referencias bibliográficas

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, D. C.: The World Bank, 12; 132
- Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. & Stenius, H. (Eds.) (1987). *Kansa liikkeessä* [The Nation in movement]. Vaasa: Kirjayhtymä.
- Antikainen, A. & Rinne, R. (2012). Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle*. (441-479). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Archer, M. (1979). Social origins of educational systems. *Studies in Social and Educational Change*, vol. 9. London: Sage.
- Archer, M. (1989). Cross-national research and the analysis of educational systems. In M. L. Kohn (Ed.) *Cross-national research in sociology* (242-261). Newbury Park, CA: Sage.
- Ball, S. J. (2001a). Global Policies and Vernacular Politics in European Education. Opening Address to the National Conference for Finnish Educational Research, In Turku, Finland, November 23-25th 2000. In A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Eds.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Published in Finnish "Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa"* (21-44) Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama Oy.
- Ball, S., J. (2001b). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), xxvii-xliii.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. London: Open University Press.
- Becher, T. & Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Beck, U. (2006.). *The cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, H. S. (1994). "Foi Por Acaso": Conceptualizing Coincidence. *Sociological Quarterly*, 35(2), 183-194.
- CEC. (2002). *Committee for Education and Culture*, SIMM 11/2002.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (2004.). *Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt: Campus
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Clark, B. R. (1993). *Diversification of higher education: viability and change*. A paper presented at conference on Diversification in higher education. *The Second Conference on Policy Change in*

- Higher Education*. 13-15 August 1993, Research unit for the sociology of education, University of Turku, Finland.
- Conrad, C. (2006). Vorbemerkung . Thema: Sozialpolitik transnational. *Geschichte Und Gesellschaft*, 32(4), 437-444.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Crossley, M. (2005). Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, 41(4), pp. 385.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: globalisation, context and difference*. London New York: RoutledgeFalmer.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. (2008). Conclusion: Shifting discourses and mediating structures in the co-construction of Europe, knowledge and universities. In B. Jessop, N. Fairclough & R. Wodak (Eds.), *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense, pp. 193-205.
- Dale, R. (2009). Studying globalisation and Europeanisation in education: Lisbon, the Open Method Coordination and beyond. In R. Dale, & S. Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in education* (121-140). Oxford: Symposium Books.
- Dale, R., & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- Education at a Glance 2002. *OECD indicators*. Paris: OECD.
- Education at a Glance 2007. *OECD indicators*. Paris: OECD.
- EURYDICE. 2004. *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Brussels: Eurydice, European Unit.
- Fairclough, N. & Wodak, Ruth (2008) The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach. In Jessop, B., Fairclough, N., & Wodak, R. *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Hasenclever, A., Mayer, P., & Rittberger, V. (1997.). *Theories of international regimes*. New York: Cambridge University Press.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S. & Laaksonen, S. (Eds.). (2008). *PISA06 Finland: analyses, reflections and explanations*. Helsinki: Ministry of Education.
- Heikkinen, S., Silvonon, J. & Simola, H. (1999). Technologies of Truth: Peeling Foucault's Triangular Onion. *Discourse*, 20(1), 141-157
- Heiskala, R. (1994). Sota, politiikka, talous, ideologia. Michael Mannin valtalähdeanalyysin käsitteet. *Tiede & Edistys* 19(2), 127-140.
- Helsingin Sanomat*, 11 February, 2004
- Hirvi, V. (1996). *Koulutuksen rytmivaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa* [Changing Pace of Education. Education Policy of the 1990s in Finland]. Helsinki: Otava.
- Hobsbawm, E. J. (1990.). *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Joas, H. (2004). Morality in an Age of Contingency. *Acta Sociologica*, 47, 392-399.
- Joas, H. (2008). Kontingenssin aikakausi [The era of contingency]. *Sosiologia*, 45(3), 203-212.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2009.). *Social theory: twenty introductory lectures*. New York: Cambridge University Press
- Jussila, J. & Saari, S. (Eds.) (2000). *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Publications of Finnish Higher Education Evaluation Council 9: 2000. Disponible en: <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>, (consultado el 12.5.2004)
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* 85-108). Bucharest: Unesco - Cepes.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. (1998). Matkalla nykyaikaan: elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa [On the way to the modern: changing standard of living, way of life and social policy in Finland]. Porvoo: WSOY.
- Kerr, S. (2012). Suomen koulutusmenojen ja väestön koulutustason kehitys 1900-luvulla [Developments of Finnish Schooling Cost and Educational Level of the Population in 20th Century]. In P. Kettunen & H. Simola (Eds.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia. Osa III: Tiedon ja osaamisen Suomi*. [History of Education and Schooling in Finland. Part III: Finland of Knowledge of Know-How] Helsinki: SKS.
- Kettunen, P. (2008.). *Globalisaatio ja kansallinen me: kansallisen katseen historiallinen kritiikki*. [Globalisation and us: a historical critique of the national gaze] Tampere: Vastapaino.
- Kettunen, P.(2011). 'The Transnational Construction of National Challenges: The Ambiguous Nordic Model of Welfare and Competitiveness', in Pauli Kettunen & Klaus Petersen (eds.) *Beyond Welfare State Models. Transnational Historical Perspectives on Social Policy* (16-40). Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA: Edward Elgar,
- Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys [The System Developments of Education]. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita [Challenges of comparative studies higher education]. In J. Nieminen (Ed.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista* [In the jungle of methods] (227-244). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B:13.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. (1989). Koulutuksen rajat ja rakenteet [The limits and structures of education]. Helsinki: Hanki ja jää.
- KM 1969: A 5 *Peruskoulunopettajakomitean mietintö*.
- KM 1974:101. *Vuoden 1973 opettajankoulutuskomitean välimietintö* [The preliminary report of the Teacher Education Committee of 1973].
- KM 1975:75. *Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö* [The final report of the Teacher Education Committee of 1973].
- Kosonen, P. (1998). Pohjoismaiset mallit murroksessa [Changing models of Nordic countries]. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, T. (2009). *Opettajat Suomessa 2008*. [The teachers in Finland 2008]. Helsinki:

Opetushallitus.

- Kumpulainen, T. & Saari, S. (2005). *Opettajat Suomessa 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Helsinki: Ministry of Education Publications 46. Disponible en: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=en>, (consultado el 25.6.2010)
- Mann, M. (1986). *The sources of social power. A history of power from the beginning to A.D. 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Mann, M. (1993). *The sources of social power. The rise of classes and nation-states, 1760-1914*. New York: Cambridge University Press.
- Marques Cardoso, C. (1998). *Reforms of School Management and Governance: Portugal and England 1986-1996*. London: King's College.
- Meyer, J. W. (1986). Types of explanation in the sociology of education. In J. Richardson G. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 341-359). Westport, Conn: Greenwood Press.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-439.
- OECD (2002). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OPH (2009). *Yliopistojen hakija- ja opinto-oikeusrekisteri HAREK* (Excel-taulukko 29.9.2009). Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (2010). *Kota-tietokanta* [The KOTA Database]. Helsinki: Opetusministeriö. <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do> (consultado el 8.4.2010).
- Ozga, J. & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In B. Lingard, & J. Ozga (Eds.): *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. Abdingdon: Routledge.
- Ozga, J., Seddon, T. & Popkewitz, T.S. (eds.) (2006). *World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy - Steering the Knowledge-Based Economy* New York: Routledge.
- Palonen, K. (1993) Introduction: from policy and polity to politicking and politicization. In K. Palonen & T. Parvikko (Eds.) *Reading the Political: Exploring the Margins of Politics* (6-16). Helsinki: The Finnish Political Science Association.
- Palonen, K. (2003). Four times of politics: Policy, polity, politicking, and politicization. *Alternatives*, 28(2), 171-186.
- Palonen, K., & Parvikko, T. (Eds.). (1993). *Reading the political: exploring the margins of politics*. Helsinki: The Finnish Political Science Association.
- Popkewitz, T. S. (2009). National imagineries, the indigenous foreigner, and power: Comparative educational research. En J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (3rd rev. ed.) (pp. 261-294). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Power, M. (2007). *Organized Uncertainty: Designing a World of Risk Management* Oxford University

Press.

- Pöntinen, S. (1982). Sotasukupolvi, sotanuoret, sotalapset ja suuret ikäluokat. *Sosiologia*, 3.
- Pöntinen, S. (1983). *Social mobility and social structure: a comparison of Scandinavian countries*. Helsinki: Societas scientiarum Fennica.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method. Moving behind Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Ragin, C. (1989). New Directions of Comparative Research. In M.L. Kohn (Ed.) *Cross-National Research in Sociology* (pp. 57-76). Mewbury Park, CA: Sage.
- Ragin, C. (1992). Casing and the process of social inquiry. In C. Ragin & H. Becker (Eds.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett (1982). Global Pattern of Educational Institutionalization. In P. G. Altbach, R. F. Arnove & G. P. Kelly (Eds.) *Comparative Education*. New York: Macmillian.
- Ringer, F. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Rinne, R. (1984). *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970* [The Changes on Curricula of the Compulsory School between 1916 and 1970]. Turku: Turun yliopiston julkaisu C:44.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys* [The New Order of Schooling]. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. (2011) *Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien silmin* [The value of Evaluation. The principals' and teachers' view on QAE in basic schooling in Finland]. Research in Educational Sciences. Finnish Educational Research Association.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299-336.
- Schriewer, J. (2009). Preface to the third edition. En J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (3rd rev. ed., vii-xii). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. (Ed.). (2009). *Discourse formation in comparative education* (3rd rev. ed. ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. & Martinez, C. (2004). Constructions of Internationality in Education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The global politics of educational borrowing and lending* (29-53). Teachers College Press.
- Simola, H. (1993). Educational Science, the State and Teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries* (161-210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. (The Guards of Plenty. The Finnish school teacher in state educational discourse from the 1860s to the 1990s). Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. (1998). Firmly Bolted into the Air: Wishful rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms? *Teachers College Record*, 99(4), 731-757. (Republished in Ball, S. J. (Ed.) (2000). *Sociology of Education. Major Themes, vol. IV* (2112-2138). London: Routledge / Falmer.)

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), pp. 455-470.
- Simola H. (2009). Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers. *Nordic Educational Research*, 29(1), 6-17.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. (1997). Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 877-891.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. (1998). Catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (64-90). New York: Teachers College Press.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., Kauko, J. & Pitkänen, H. (2009). Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Finnish Comprehensive Schooling - a national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of Education Policy* 24(2), 163-178.
- Smith, A. D. (1995). *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity Press.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics Of Educational Borrowing And Lending* Teachers College Press.
- Strange, S. (1997). The Future of Global Capitalism: Or, Will Divergence Persist Forever? In C. Crouch, & W. Streeck (Eds.), *Political economy of modern capitalism mapping convergence and diversity*. London: Sage.
- Sweeting, A. E. & Morris, P. (1993). Educational reform in post-war Hong Kong: Planning and crisis intervention. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 201-216.
- Teichler, U. (1988). *Changing patterns of the higher education system*. London: Jessica Kingsley.
- Temmes, M., Ahonen, P. & Ojala, T. (2002). *Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi* [Evaluation of the Finnish education administration] Helsinki: Opetusministeriö.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia a century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- Werner, M. & Zimmermann, B. (2006). Beyond Comparison: 'Histoire Croisée' and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, 45(1), 30-50.