

Horizontes de futuro para la profesión docente: entre la automatización y la excelencia de los Centros Finlandia

Fernando Trujillo Sáez

Resumen: La presión de las evaluaciones externas (como PISA y otras que siguen el mismo patrón) y el peso de anticuadas tradiciones, entre otros factores, han hecho que se atribuya al profesorado gran parte de la responsabilidad de la supuesta baja calidad de la escuela. Una de las soluciones que se han propuesto, el recurso a la tecnología y la exclusión de todo aquello que no pueda medirse, tiene un claro exponente en un reciente informe del Foro Económico Mundial que aquí se examina críticamente, con un análisis de su debilidad argumentativa y de los intereses inconfesados en que tiene su origen. Al otro lado del espectro, y tomando como referencia la metáfora de los llamados *Centros Finlandia*, se defiende en cambio una concepción de la enseñanza que se guía por el aprendizaje y crecimiento del alumno como ser humano en toda su complejidad y que precisa de la profesionalización del centro educativo como espacio en el que esa rica experiencia pueda tener lugar.

Palabras clave: Tecnología educativa, capital humano, medición de los logros, excelencia del profesorado, profesionalización de los centros de enseñanza, comunidad de práctica, estilo docente.

Abstract: The pressure of external assessments (such as PISA and others which follow similar patterns) and the burden of old-fashioned educational traditions have provoked, among other factors, that the responsibility for the presumed low quality of education is put mainly on teachers. Two of the suggested solutions, technology and the exclusion of everything which cannot be measured, are clearly represented by a recent report by The World Economic Forum which is here critically examined, with an analysis of its argumentative weakness as well as the unconfessed interests which lay in its origin. On the other side, and taking as a reference the metaphor of the so-called Finland Schools, a conception of teaching is defended which is guided by the student learning and growth as human beings in their whole complexity and which requires the professionalization of school as the space where that rich experience may take place.

Key words: Educational technology, human capital, achievement measurement, teacher excellence, professionalization of the school, community of practice, teaching style.

La profesión docente se encuentra en el ojo del huracán. En una sociedad en crisis (una crisis financiera y política que deviene en crisis social), la búsqueda de culpables señala a los docentes como una de las claves para la formación de una sociedad *globalmente competitiva*. En este sentido, desde distintos ámbitos se cuestiona su papel en la preparación de la juventud para que pueda enfrentarse a los retos del siglo XXI.

En ese contexto, las tareas encomendadas al sistema educativo y la gama de competencias que debe mostrar un profesional de la educación han crecido sustancialmente en los últimos años, y no es fácil definir qué debe ser y hacer un docente. El profesorado desarrolla hoy su profesión dentro de un triángulo de las Bermudas. En un vértice encuentra la creciente presión de las evaluaciones externas (desde PISA has-

ta las evaluaciones nacionales y autonómicas, construidas según el mismo patrón) que exigen resultados al mismo tiempo que limitan la educación a lo que se puede medir. Y en los otros dos vértices están, por un lado, las tradiciones de nuestro gremio, una cultura poderosa en forma de auténtico currículo oculto inalterado por leyes e innovaciones y según el cual recitar las tablas de multiplicar es la única manera de aprender el algoritmo, por poner un ejemplo; y, por el otro, la percepción de que ayudar a que nuestros alumnos y alumnas desarrollen sus competencias implica guiarles en procesos más complejos que la memorización, como resolver problemas o crear artefactos digitales.

Pues bien, sometidos a estas tres fuerzas, el famoso adagio del Informe McKinsey («La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes») representa un auténtico desafío: ¿qué significa esto si a renglón seguido decimos que la calidad de nuestra escuela es baja? ¿Qué ocurre si, a pesar de que las evidencias de PISA no lo confirman, se crea un estado de opinión que afirma que la calidad media de nuestra escuela es baja, que cunde el fracaso y la excelencia brilla por su ausencia? ¿No se está señalando claramente al profesorado como la explicación de la baja calidad de la escuela?

¿Y cuál es la solución? En términos prácticos se plantean dos grandes soluciones. Una viene de la mano de la tecnología y es abanderada por grandes empresas del sector. Otra está ligada a la profesionalización del centro educativo como espacio de aprendizaje y crecimiento, para lo cual utilizaremos la metáfora de los llamados *Centros Finlandia* como referentes de mejora.

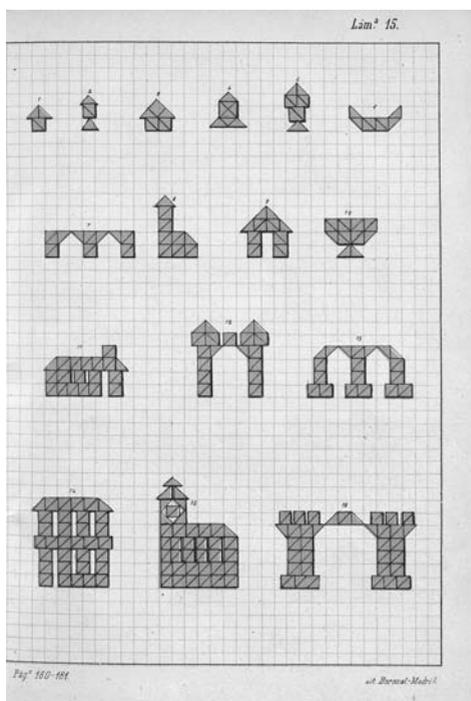
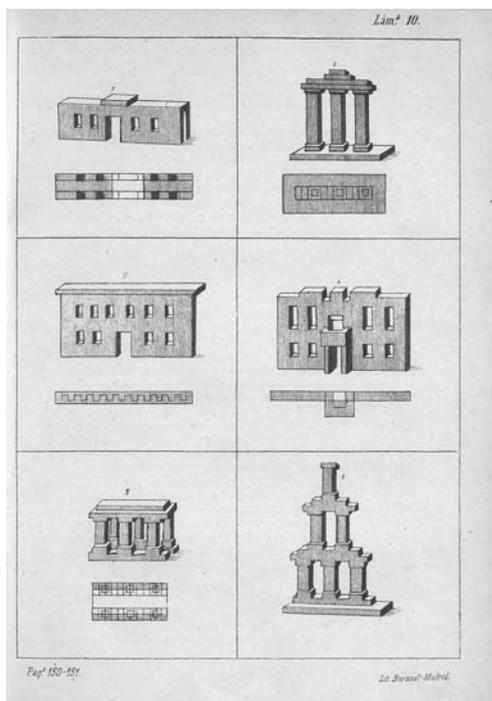
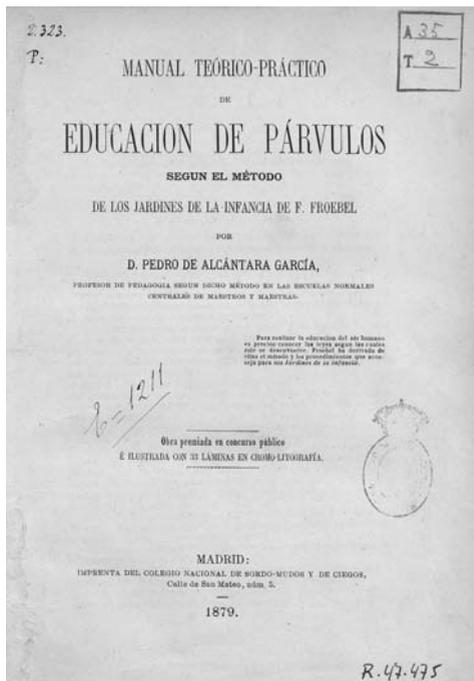
Un informe del Foro Económico Mundial

La primera visión queda bien recogida en un informe reciente titulado *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology* (Una nueva visión para la educación. Cómo desbloquear el potencial de la tecnología)¹, en el cual el Foro Económico Mundial propone, como una manera de soslayar el techo de cristal de la calidad del profesorado, la puesta en práctica de soluciones de tecnología educativa relacionadas con el llamado *aprendizaje adaptativo*.

Esta publicación persigue tres objetivos fundamentales:

- comparar y contrastar los niveles de eficacia en educación primaria y secundaria (en términos de resultados deseados y obtenidos) alrededor del mundo;
- identificar agrupaciones (*clusters*) de países con contextos o perfiles similares;
- encontrar soluciones escalables y transferibles.

¹ Disponible en <http://www.weforum.org/reports/new-vision-education-unlocking-potential-technology>.



Pedro de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel* (Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos, 1879), lámina 10, página 151 y lámina 15, página 161.

El informe ha sido elaborado por el Foro Económico Mundial y el Boston Consulting Group, una de las empresas de consultoría más importantes del mundo, con clientes como Google, IBM o todo tipo de agencias gubernamentales norteamericanas y con oficinas (y clientes) en numerosos países, incluida España. En fin, queda claro que hablamos de instituciones muy poderosas económicamente, con una gran capacidad de análisis y, al mismo tiempo, de creación de «realidades sociales».

La construcción retórica del texto es muy interesante. Se inicia con un resumen ejecutivo en el cual se plantea un objetivo: «Para prosperar en un mundo que evoluciona rápidamente y que está mediado por la tecnología, los estudiantes no deben solo poseer fuertes destrezas en áreas como los idiomas, las matemáticas o la ciencia sino que deben estar cualificados en destrezas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia, la colaboración y la curiosidad»². ¿Quién no estaría de acuerdo con este principio? Pues bien, a partir de aquí se enuncia el problema: «Demasiados estudiantes no reciben la educación que necesitan para prosperar en el siglo XXI y los países no encuentran los suficientes trabajadores cualificados que se necesitan para competir»³.

¿La solución? Pues nada más y nada menos que una adecuada combinación de innovaciones en tecnología educativa junto a enfoques metodológicos como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en el descubrimiento y el aprendizaje adaptativo. En fin, un planteamiento inicial que firmaría más de uno hoy en día, incluso puede que quien escribe estas líneas. El problema es que este resumen ejecutivo no es más que un ejercicio de *captatio benevolentiae* que da paso a un documento con fines distintos.

El primer capítulo define las destrezas que necesita un trabajador hoy. Y sí, digo trabajador porque los *estudiantes* del resumen ejecutivo se convierten en *trabajadores* en el primer capítulo del informe: «Para prosperar en la economía actual, guiada por la innovación, los trabajadores necesitan una combinación de destrezas distinta a la del pasado. Además de las destrezas básicas como la lectoescritura o la alfabetización numérica, necesitan competencias como la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas, y cualidades personales como la persistencia, la curiosidad y la iniciativa»⁴. En este nuevo planteamiento nos encontramos con la teoría del capital huma-

² «To thrive in a rapidly evolving, technology-mediated world, students must not only possess strong skills in areas such as language arts, mathematics and science, but they must also be adept in skills such as critical thinking, problem-solving, persistence, collaboration and curiosity.»

³ «Too many students are not getting the education they need to prosper in the 21st century and countries are not finding enough of the skilled workers they need to compete.»

⁴ «To thrive in today's innovation-driven economy, workers need a different mix of skills than in the past. In addition to foundational skills like literacy and numeracy, they need competencies like collaboration, creativity and problem-solving, and character qualities like persistence, curiosity and initiative.»

no en estado puro y por tanto con un enfoque educativo concreto: la redefinición de la educación para la mejora y el aumento de la producción y el crecimiento económico. Y es en relación con este planteamiento como se definen las destrezas que ha de desarrollar el trabajador (hablamos ya sin eufemismos de «trabajadores», no de estudiantes).

Básicamente estas destrezas se dividen en tres grandes bloques: las *alfabetizaciones fundamentales*, que consisten en la manera en que los estudiantes aplican las destrezas nucleares a tareas cotidianas, y que incluyen la literacia⁵ o alfabetización lectoescritora, la alfabetización numérica, la alfabetización científica, la alfabetización en relación con las TIC, la alfabetización financiera y la alfabetización cultural y cívica; por otro lado, se establece un listado de *competencias* que definen cómo los estudiantes se acercan a los retos complejos, y que incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración; finalmente, dentro de estas destrezas del siglo XXI se encuentran *cualidades del carácter* como la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo y la conciencia social y cultural.

Sin embargo, nos surgen dudas acerca de la definición técnica de estas destrezas. Así, ¿por qué se establece la distinción entre alfabetizaciones fundamentales y competencias básicamente a partir de la complejidad de la tarea a realizar (las primeras dirigidas a tareas cotidianas y las segundas a retos complejos)? ¿No se necesita, por ejemplo, comunicación o colaboración en las tareas cotidianas? ¿Y por qué se incluyen entre las fundamentales algunos tipos de alfabetización como la financiera? ¿No son las finanzas tareas complejas? ¿Por qué no se hace referencia alguna a cuestiones vinculadas con la salud, la educación física o la educación artística (a no ser que esta se diluya dentro de la alfabetización cultural y cívica)? ¿Por qué se justifican las competencias solo desde la perspectiva laboral, pues se afirma que son esenciales para la mano de obra del siglo XXI? ¿Solo tienen valor en relación con el trabajo? ¿Y el desarrollo personal? ¿Y la construcción de una sociedad más justa? ¿Y el bienestar personal y social?

Curiosamente, estos valores están bien ausentes de las *cualidades del carácter* que define el informe, que no incluyen ser justos, tolerantes o críticos (no confundir con el *critical thinking/problem solving*, competencias que sí se mencionan aunque solo referidas a los problemas laborales), entre muchos otros rasgos del carácter posibles. Y, dicho de paso, ¡qué típico de las teorías del capital humano esto de hablar de cualidades del carácter! Con ellas se carga todo el peso del buen o mal funcionamiento del sistema en el individuo y su curiosidad, su iniciativa, su persistencia, su adaptabi-

⁵ Autores como Daniel Cassany o Julio Carabaña aceptan ya este anglicismo proveniente del término *literacy*.

lidad [*sic*], su liderazgo y su conciencia social y cultural. No falla el sistema: fallan los individuos, o mejor dicho algunos individuos —los peor preparados, que coinciden con los pobres según esta visión del mundo—.

Y para cerrar este capítulo, la evaluación: el nuevo dogma es que solo existe lo que se puede medir cuantitativamente, y por eso se señala que «se necesita aun mucho para alinear los indicadores, garantizar mayor cobertura global a las destrezas claves, establecer bases claras para tareas de actuación integradas con evaluaciones locales ya existentes, estandarizar la definición y medición de destrezas de alto nivel de manera transcultural y desarrollar evaluaciones dirigidas de manera específica hacia las competencias y las cualidades del carácter»⁶.

Es más, en todo el informe se aprecia una tendencia que es frecuente en los documentos cercanos al entorno de la OCDE: solo aquello que se puede medir existe, es teorizado y, posteriormente, ratificado por las propias mediciones. Así, se defiende la literacia, pero no se trata la oralidad, difícil de medir y de controlar; se habla de las finanzas, pero no de la salud o la música; se habla de la persistencia o de la adaptabilidad, pero no de las condiciones laborales o del salario, entre otros ejemplos.

Tanto es así que cuando el informe pasa al capítulo segundo, donde se quiere medir el *skills gap* (diferencia de destrezas) entre países, solo se consideran aquellos valores que —a su juicio— se pueden medir. Para ello se utiliza, por supuesto, el Informe PISA, aunque haya que forzar los datos, en mi humilde opinión. Así, por ejemplo, la alfabetización TIC se mide con la prueba de lectura digital de PISA y los datos de ordenador por estudiante, acceso a internet en las escuelas o porcentajes de escuelas con problemas de conectividad; es decir, infiere una competencia (o una alfabetización fundacional) a partir de datos que realmente no miden competencia sino más bien inversión en TIC. Por contra, el informe

- no encuentra indicadores para la competencia de comunicación (véase su apéndice 3), lo cual suena ridículo si hace referencia a la «competencia en comunicación lingüística» de la normativa europea, presente (y medida) desde los años sesenta en los estudios de lingüística y didáctica de lenguas;
- no proporciona las fuentes de los indicadores para la competencia de colaboración;
- infiere la curiosidad de la resolución de problemas de PISA 2012;

⁶ «Much more needs to be done to align indicators, ensure greater global coverage for key skills, establish clear baselines for performance integrated with existing local assessments, standardize the definition and measurement of higher-order skills across cultures and develop assessments directed specifically towards competencies and character qualities.»

- extrapola la iniciativa de datos como la actividad empresarial nacional;
- la persistencia la vincula también con la actividad empresarial y con la medida de perseverancia en PISA (*self-reported measure*);
- no encuentra indicadores para la adaptabilidad;
- el liderazgo lo infiere de dos informes (no presentes en la bibliografía) del Banco Mundial sobre calidad de la gestión escolar y la gestión profesional;
- la conciencia social y cultural la vincula con dos índices, el *ethnic fractionalization index* y el *cultural diversity index*, de James Fearon (Stanford University), pero sin aportar la referencia bibliográfica.

En resumen, el sustento para el marco de competencias del informe y la comparación internacional del capítulo segundo es, fundamentalmente, PISA y un conjunto débil de inferencias que creo que traspasan los límites de lo aceptable. En mi opinión, no se puede construir el marco de competencias del siglo XXI con estos mimbres tan débiles.

En todo caso, el informe detecta cuatro factores que impiden el aprendizaje (y generan la diferencia de destrezas) en determinados países:

- los *policy enablers*: aunque no es fácil interpretar qué quiere decir este factor, pues solo se especifican que son los «estándares que rigen la educación K-12», entiendo que son aquellos factores que permiten políticas eficaces para la mejora de la educación;
- el capital humano: calidad, formación y experiencia del profesorado;
- los recursos financieros: la importancia de la educación en los presupuestos públicos;
- la infraestructura tecnológica: acceso a nuevas herramientas digitales y contenidos a través de internet.

Curiosamente, una vez que se detectan estos cuatro factores el informe se olvida del primero y el tercero (las políticas y los recursos) para centrarse en cómo la tecnología puede ayudar a la mejora del capital humano. ¿Es esto admisible? ¿No existe responsabilidad *top-down*, desde los responsables políticos y económicos, que son quienes deben invertir en la formación inicial y permanente de los individuos/trabajadores, por seguir con la lógica del documento? Desafortunadamente, la perspectiva de las teorías del capital humano pervierte esta lógica: es el individuo quien debe «invertir» en su propia formación, consolidando así las diferencias de partida y manteniendo el *statu quo*.

Así pues, todo es una cuestión de capital humano e infraestructura tecnológica, como se enuncia, precisamente, al comienzo del capítulo tercero, que revela claramente la intención de todo el informe:

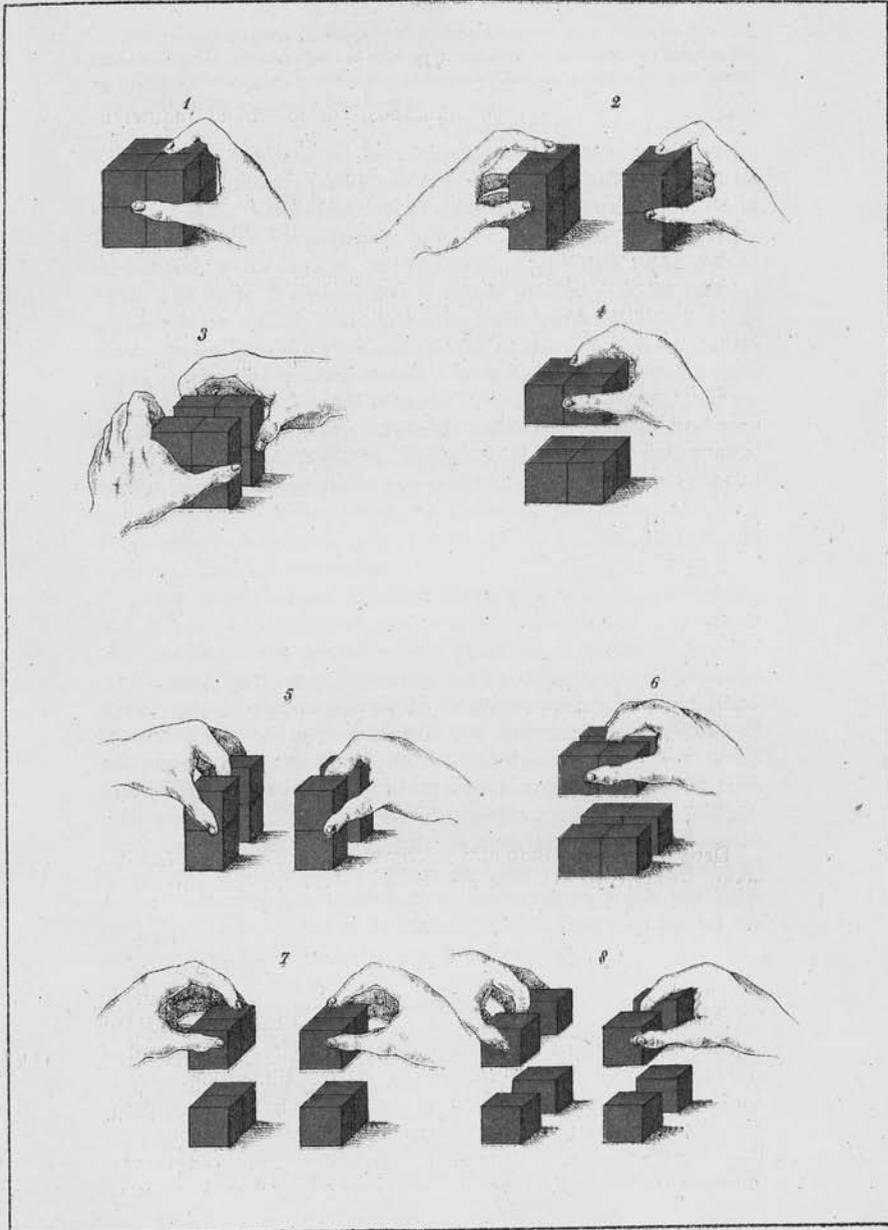
Para contribuir a reducir el coste y mejorar la calidad de la educación, la tecnología educativa está siendo utilizada para:

- buscar soluciones creativas a retos fundamentales en muchos países, como la falta de profesores bien preparados o de infraestructura tecnológica ampliamente accesible;
- poner la educación a la disposición de una audiencia más amplia a un coste más bajo o proporcionar instrucción de más alta calidad al mismo precio;
- permitir un escalado más sencillo de modelos prometedores dentro de los mercados locales y la transferencia de las mejores prácticas entre mercados de manera sostenible a largo plazo;
- obtener una visión clara de cómo y qué aprenden los estudiantes en tiempo real aprovechando la mayor variedad, el mayor volumen y la mayor velocidad de los datos;
- aumentar la productividad del profesorado, liberando un tiempo valioso de tareas tales como la calificación y la evaluación, el cual se puede utilizar para la enseñanza diferenciada de las competencias y las cualidades del carácter.⁷

En mi opinión, este párrafo sintetiza perfectamente todo el sentido del informe, que se podría resumir de la siguiente forma: en muchos países el profesorado está mal preparado, y su falta de calidad genera malos resultados educativos; el uso de tecnología educativa puede mejorar la calidad de la educación, pues puede realizar algunas de las funciones que realizan hoy los docentes y, además, con un coste menor («to help lower the cost...» es el comienzo del párrafo, curiosamente); así pues, la inversión debe realizarse en tecnologías educativas, y no en cualquiera sino en la transferencia de las mejores prácticas de un mercado/sistema educativo a otro; y además, así

⁷ «To help lower the cost and improve the quality of education, education technology is being used to:

- Find creative solutions to fundamental challenges in many countries, such as a lack of well-trained teachers and broadly accessible technology infrastructure
- Make education available to a broader audience at a much lower cost or provide higher quality instruction at the same price
- Enable easier scaling up of promising models within local markets and the transfer of best practices across markets in ways that can be sustained over the long term
- Gain insight into how and what students learn in real time by taking advantage of the greater variety, volume and velocity of data
- Increase teacher productivity, freeing up valuable time from tasks such as grading and testing, which can be used for differentiated teaching of competencies and character qualities.»



Pedro de Alcántara García, *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel* (Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos, 1879), lámina 4, página 137.

conoceremos mejor a sus estudiantes, generando de paso un enorme mercado de datos personales («estas tecnologías han de aprovechar mejor la ingente cantidad de datos que se acopian mientras se está estudiando», pág. 10), aunque no se menciona cómo se gestionará, ni quién, ni cómo se protegerá la intimidad de los menores propietarios de esos datos.

Es decir, el futuro de la profesión docente, según este informe del Foro Económico Mundial, es convertirnos en la mano de obra que atiende al correcto funcionamiento de los dispositivos electrónicos manejados por los estudiantes, en los cuales aparecerán los contenidos *adecuados* para cada estudiante en cada momento según la comparación de los resultados de su interacción con el dispositivo electrónico con otros millones de usuarios del mismo contenido a través de estrategias de análisis de *big data*.

En este momento es cuando tenemos que acudir a la página 22 del informe, donde figuran los «Agradecimientos», para ver quiénes están detrás de esta propuesta: si dejamos fuera a los representantes del Foro Económico Mundial y el Boston Consulting Group, entre los miembros del «Comité directivo» aparecen Knewton (empresa líder en aprendizaje adaptativo), Pearson (y su interesante relación con PISA), Facebook (sí, Facebook), Educomp Solutions, Intel, Hewlett-Packard y Codeacademy. Es decir, casualmente el informe llega a la conclusión de que invertir en las empresas que forman parte de ese comité puede contribuir a reducir costes y a mejorar la educación (por ese orden). Obviamente, no es serio.

Pero el informe no es solo poco serio porque confunde invertir en educación con invertir en tecnología educativa (de las empresas arriba mencionadas, obviamente) o porque confunde trabajadores con estudiantes, sino también porque

- está lleno de vaguedades: en la pág. 8 se afirma que se han basado «en investigaciones propias y en entrevistas con numerosos agentes del mundo educativo», pero esas entrevistas no se muestran ni analizan y esos agentes resulta que son Google, Khan Academy, ENOVA, SPARK Schools, Prathan, PlanetRead o Lippo Group;
- está plagado de citas que no provienen de revistas científicas ni de trabajos avalados por la comunidad científica internacional que posean un cierto rigor y visos de independencia;
- solo menciona soluciones tecnológicas en inglés aunque hable de un mercado global, y no se considera si estas soluciones están relacionadas con los currículos nacionales o con las culturas nacionales (aunque esto poco importa si vamos hacia un panorama educativo globalizado: más adelante se pide a los responsables políticos que los currículos se alineen con las *skills* del siglo XXI que el propio informe define);

- los casos de éxito que se citan (Bridge International Academies en Kenya, Innova Schools en Perú y Summit Public Schools en los Estados Unidos, todos ellos privados, pues en el caso norteamericano son *charter schools*) no aparecen avalados por datos rigurosos, válidos y fiables, sino por datos procedentes de las propias instituciones que realizan la «experiencia innovadora»;
- no habla realmente de formación del profesorado sino de tecnologías que sustituyen al profesorado; por ejemplo, en relación con el caso de Kenya: «Los profesores exponen su materia con la tableta en la mano, y en ella tienen instrucciones detalladas en las que se especifica todo lo que necesitas, desde el contenido didáctico hasta las actividades a realizar en el aula»⁸ (pág. 15);
- de igual modo, aunque mencione proyectos y juegos, sólo pretende ofrecer plataformas y recursos controlados por la industria a través del eufemismo del aprendizaje adaptativo;
- muestra claramente que los datos que estas plataformas extraen se ponen al servicio de la industria, como de nuevo en el caso de Kenya: «por ejemplo, su departamento de investigación identifica los lugares más apropiados para construir un nuevo centro, y lo hace sobre la base de las necesidades e ingresos de las familias locales, utilizando encuestas a través del teléfono móvil, datos de GPS obtenidos de topógrafos sobre el terreno e imágenes de satélite»⁹ (pág. 15).

Aun así, con todos estos problemas llegamos al capítulo cuatro. Al comienzo de este análisis comenté que tanto el Foro Económico Mundial como el Boston Consulting Group crean *realidades* sociales, y lo subrayo porque no quiero decir imágenes o metáforas. Es decir, a partir de un documento interesado y lleno de imprecisiones, el informe establece prioridades para los *stakeholders*, es decir, todos aquellos agentes con capacidad de toma de decisiones y actuación en el asunto a tratar, creando así las condiciones para la creación de una nueva educación: una nueva realidad social.

¿Y cuáles son esas prioridades? Para los políticos señala tres:

- evaluar y realinear los sistemas educativos y los estándares para el desarrollo de las destrezas del siglo XXI (tal y como se definen en el informe, con todas sus imprecisiones, su vinculación con la teoría del capital humano, sus ausencias y su falta de crítica por el marco teórico elegido, que se da por satisfactorio como eje para esa «realineación» de todo el sistema);

⁸ «Teachers hold the tablet while delivering the content, following detailed instructions specifying everything from instructional content to classroom activities.»

⁹ «For example, its research department pinpoints the best locations for a new academy to be built based on the needs and incomes of local families, using mobile surveys, GPS data from on-the-ground surveyors and satellite imagery.»

- hacer un seguimiento de la actuación nacional en relación con otras naciones y longitudinalmente para detectar problemas (*gaps*), trabajar con el sector privado para mejorar las destrezas críticas para la *workforce* (trabajadores) del futuro y ¡crear incentivos para las empresas que proporcionan tecnologías educativas! (que son las que participan en el informe);
- crear un entorno que apoye la innovación, lo cual significa dar autonomía a los centros al tiempo que se aumenta la rendición de cuentas, proporcionar fondos para las redes de escuelas innovadoras que demuestren mejoras en los resultados (*outcomes*) y mantener el diálogo con los *innovative players* (¿centros? ¿empresas? ¿docentes?) para promover la generalización de las mejores prácticas hacia todos los centros (aunque es curioso que no se plantea ninguna cuestión relativa a inversión que afecte a todos los centros y a todo el alumnado, o a la formación del profesorado, a la mejora del sistema como tal).

Es decir, se pide a los políticos que asuman las destrezas del siglo XXI según las define el informe, que las inserten en el currículo (esas, y no otras), que las midan y que financien a las empresas que ayuden a que los resultados sean mejores y solo a los centros con los mejores resultados, pues todos los demás habrán de copiar las prácticas de esos centros y el uso de aquellas tecnologías («como en la ingeniería o las manufacturas», pág. 8); esta es, en definitiva, una confusión más del informe: querer resolver los problemas de la educación por los mismos mecanismos que los problemas de la ingeniería.

¿Y cuáles son las prioridades para las empresas que proporcionan la tecnología educativa? Pues son solo dos: «desarrollar los productos para cubrir los vacíos en medición e instrucción de las destrezas del siglo XXI» y «ayudar a moldear la agenda de la educación pública»¹⁰. Pues sí, la agenda educativa debe ser «moldeada» por Facebook, Google, Knewton o Intel al mismo tiempo que nos proporcionan los instrumentos para preparar al trabajador del siglo XXI. Esa es la conclusión del informe del Foro Económico Mundial y el Boston Consulting Group.

Puede que ahora, querido lector, querida lectora, te estés preguntando qué importancia tiene este informe. Quizás incluso pienses que no tiene ninguna, que no es conocido, que no ha salido en los medios de comunicación, que pocos lo han mencionado y que, a pesar de que lo firmen una institución de prestigio y una consultora poderosa, eso tampoco implica que les vayan a hacer caso.

Y ese es el problema: parece que este informe no es importante y que nadie les va a hacer caso y, sin embargo, ya les han hecho caso. Lo que describe el informe no

¹⁰ «Develop products to fill gaps in 21st-century skills measurement and instruction» y «Help shape the public education agenda».

es un posible futuro sino un presente en el cual ya se está trabajando con propuestas, tecnológicamente centralizadas, que convierten el aula (y el centro educativo) en un cajero que expide, vía tableta, la lección que cada estudiante necesita, la cual se nutrirá de un enorme repositorio, multilingüe y multimodal, en la Red. Es el futuro del docente como cajero automático.

Sin embargo, nuestros niños y niñas seguirán siendo seres humanos: es decir, tendrán necesidad de comprender la realidad, de gestionar sus emociones, de establecer relaciones interpersonales y de intervenir en su entorno. Es decir, seguirán teniendo necesidad de un entorno educativo globalmente satisfactorio y no simplemente de docentes (o tecnologías) que proporcionen el contenido adecuado en el momento adecuado.

En este sentido, romper con el techo de cristal de la excelencia del profesorado no es simplemente una cuestión de recursos humanos y de desarrollo profesional, sino también de configuración de equipos docentes que realmente aspiren a ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes, auténticos Centros Finlandia.

Los Centros Finlandia¹¹

Para empezar, un Centro Finlandia obtiene buenos resultados, y tenemos evidencias de ellos. Tanto los resultados como sus evidencias se dividen en dos apartados. Por un lado, estos centros contribuyen eficazmente al desarrollo de las competencias de todo su alumnado, de manera global y personalizada. Por otro, obtienen buenos resultados en evaluaciones externas estandarizadas en relación con los resultados de centros con características similares a las suyas (y este matiz es trascendental en la construcción de una escuela de calidad, y no de espejismos elitistas).

Veamos este último aspecto. Las evaluaciones externas son importantes porque actúan a modo de semáforos que muestran una imagen, más o menos general, más o menos borrosa, de cómo puede estar funcionando el centro. Sin embargo, no hay ninguna intención aquí de idealizar las pruebas externas ni de someter el sistema educativo a sus conclusiones.

Tenemos muy claro que pruebas externas como PISA no son realmente útiles para los centros educativos. Julio Carabaña (2015, pág. 215) lo sentencia con claridad:

¹¹ Utilizamos la metáfora de *Centro Finlandia* en el mismo sentido que el Informe McKinsey señalaba a Finlandia como un modelo a seguir, solo que en nuestro caso coincidimos con J. S. Martínez García (2009) cuando afirma que «cuando tanto se insiste en las bondades del sistema educativo finlandés, no hace falta que nos vayamos tan lejos para buscar ejemplos de excelencia». En este sentido, para una aproximación al concepto de *Centro Finlandia* desde la perspectiva andaluza remitimos a la entrada *Centros Finlandia en Andalucía: casos y lecciones en la búsqueda de Nuevos Modelos Educativos* (disponible en <http://fernandotrujillo.es/centros-finlandia-en-andalucia-casos-y-lecciones-en-la-busqueda-de-nuevosmodeloseducativos/>).

«¿Pueden las escuelas aprender algo de PISA? Creo que no hay exageración en responder que no pueden aprender nada». El razonamiento es bien claro: «PISA carece completamente de valor como guía para mejorar la enseñanza a nivel de escuelas y de países, y por tanto de utilidad para los docentes y para los políticos» porque «sus pruebas miden capacidades muy generales». Es decir, «desde su primera edición, PISA advierte de que lo que miden sus pruebas depende de la experiencia acumulada en toda la vida de los alumnos, desde su nacimiento... No hay un método para aislar la influencia de la escuela» (*ibidem*, págs. 9-10).

Es decir, PISA —que por otro lado no deja de ser una herramienta técnica y estadísticamente muy bien diseñada— no aporta un valor real para acometer cambios conducentes a mejoras en las escuelas o en los sistemas educativos, entre otras cosas porque no dice gran cosa acerca de qué ocurre dentro de la escuela como para detectar errores o problemas.

Por otro lado, como defiende Federico Malpica (2013, págs. 120-21), existen tres razones por las cuales una prueba escrita nunca podrá capturar la complejidad del acto educativo, sea esta PISA o uno de nuestros exámenes escritos ordinarios:

- 1 Una prueba escrita no reflejará jamás todo aquello que el alumno está aprendiendo y en muchos casos no será ni mucho menos lo más importante (cuando lo que se pretende es que aprendan competencias para la vida).
- 2 Las pruebas estandarizadas no tienen en cuenta el contexto, el verdadero currículo que se enseña en las aulas y que en la mayoría de los casos no es exactamente el oficial, pues los docentes están trabajando con alumnos en contextos determinados que les hacen poner acento en unos contenidos y otros, con lo cual no miden la coherencia entre las finalidades educativas reales, lo que se trabaja en las aulas y los resultados de aprendizaje del alumnado.
- 3 La prueba estandarizada no explica el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha seguido para obtener dichos resultados y que normalmente pasa por un solo profesor. La educación debe forzosamente desarrollarse en equipo, donde intervienen todos los profesores de los cuales aprende un estudiante, así como otros agentes educativos dentro y fuera de la escuela. Estas pruebas no explican para nada este proceso y, por tanto, al final arrojan poca información para la mejora continua y el reconocimiento de prácticas educativas adecuadas.

Sin embargo, cuando un centro muestra resultados significativamente mejores que los resultados de centros educativos de características similares, es decir, cuando presenta un *valor añadido*, entonces sí necesitamos *activar* un protocolo que nos ayude a pensar que algo interesante puede estar ocurriendo —aunque finalmente detectemos que lo que ha ocurrido es simplemente que han *entrenado para la prueba*—.



Crandall's Building Blocks for Children, patentado en 1867, en Juan Bordes, *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (Madrid, Cátedra, 2007), página 147.

Muy al contrario, en el caso de los Centros Finlandia que aquí perfilamos lo que ocurre para alcanzar buenos resultados en estas pruebas es que se han desencadenado una serie de procesos educativos y de gestión que generan buenos resultados en las pruebas estandarizadas y, sobre todo, buenos resultados en relación con el desarrollo de las competencias de su alumnado, que es, en definitiva, nuestra meta.

Para ello los Centros Finlandia asientan su éxito —aunque este sea relativo y ajustado al contexto donde el centro desarrolla su labor— sobre cuatro pilares claramente reconocibles:

1 Un claro liderazgo pedagógico, que implica al equipo directivo pero no se limita a este.

2 Una eficaz gestión de los talentos, fundamentalmente del claustro pero que alcanza a toda la comunidad educativa, para el desarrollo de proyectos dentro y fuera del aula.

3 Un deseo claro de supeditar todas las decisiones del centro al servicio del alumnado a través de la construcción de un proyecto educativo que promueva sus competencias de manera amplia, profunda, prolongada y duradera.

4 Una voluntad explícita de causar un impacto en la comunidad circundante, e incluso en algunos casos en la comunidad expandida a través de la red.

Así pues, en primer lugar, en todos ellos tiene lugar el llamado *liderazgo pedagógico*. Como explica Malpica (2013, pág. 274), «podríamos definir el *liderazgo pedagógico* como la capacidad para influir en aquello que se realiza en las aulas, de forma colectiva, organizada y con un propósito común». Es decir, *liderazgo pedagógico* es el proceso a partir del cual se define y genera un contrato —normalmente tácito— con los estudiantes y sus familias acerca de los resultados de aprendizaje deseados y se promueven y acometen las mejoras necesarias, dentro y fuera del aula, para poder alcanzar esos resultados.

En este sentido, en estos centros se han superado lo que John Hattie (2015a) denomina las *políticas de distracción*. Es decir, no se plantean que para poder realizar una mejora que conduzca a buenos resultados se establezcan condiciones *sine qua non* como la participación de las familias, la mejora de las infraestructuras, la mejora de la gestión y organización escolar o la mejora en los docentes o en el propio alumnado. ¿Funcionaría la escuela mejor si todos estos elementos estuvieran bien dispuestos y alineados para alcanzar buenos resultados? Sin duda, pero no tiene sentido detenernos a la espera de que estas condiciones o mejoras tengan lugar para poder después intentar obtener buenos resultados, entre otras cosas porque no existen garantías de que resueltas estas mejoras los resultados vengán dados de manera automática, ni de que sus efectos sean profundos y duraderos¹². Tenemos que avanzar a pesar de todo, sin distraernos, sin

¹² Como intenta demostrar Hattie (2015a, pág. 33), «while most 'fixes' can lead to increases in achievement (it is almost impossible not to), the effects are not profound» («Aunque la mayoría de estas 'repa-

cesar en la reclamación de mejores condiciones laborales y para el aprendizaje pero sin dejar de aspirar a prestar un servicio a la altura de estos Centros Finlandia.

Por el contrario, en estos Centros Finlandia sí podemos observar la única lección realmente válida de PISA, pues, atendiendo a los resultados de esta y otras evaluaciones externas, las grandes diferencias en resultados no se dan en España entre territorios, ni siquiera entre centros educativos: las grandes diferencias se dan dentro de los propios centros por la sencilla razón de que hay diferentes niveles de *experticia*, es decir, de competencia derivada de la experiencia.

Lo explica perfectamente John Hattie (2015b, pág. 2):

el mejor camino para elevar el rendimiento de los alumnos es contar con profesores y equipos directivos muy expertos, motivados y hasta apasionados, que trabajen juntos para maximizar su efecto en los estudiantes que tienen a su cargo. A los equipos directivos les corresponde un papel de primera importancia: crear en sus centros las condiciones necesarias para que se incremente la competencia docente y dirigir con éxito el proceso de transformación. Y también el sistema educativo tiene una función: prestar apoyo y aportar el tiempo y los recursos que se precisan para que esa transformación sea una realidad. Y es la confluencia de estos tres elementos —profesores, equipos directivos de los centros, sistema educativo— lo que constituye el núcleo duro del concepto de *competencia colaborativa*.¹³

Por ello, la clave de la mejora, como evidencian estos Centros Finlandia, es la existencia de una *comunidad de práctica* que no teme cooperar, compartir, evaluar su propia práctica a la vista de evidencias y, sobre todo, abandonar los marcos de actuación convencionales para crear su propio *estilo docente* fundamentado en el conocimiento y en la experiencia. Como explica finalmente Hattie (2015b, pág. 24), «el sistema debe crear asimismo una comunidad profesional de docentes cuyos miembros distingan los diversos grados de competencia y eficacia de sus colegas y trabajen con todos ellos para elevar el nivel general en esos aspectos».¹⁴

raciones⁴ pueden conducir a aumentos del logro [es casi imposible que no sea así], los efectos no son profundos».)

¹³ «The greatest influence on student progression in learning is having highly expert, inspired and passionate teachers and school leaders working together to maximise the effect of their teaching on all students in their care. There is a major role for school leaders: to harness the expertise in their schools and to lead successful transformations. There is also a role for the system: to provide the support, time and resources for this to happen. Putting all three of these (teachers, leaders, system) together gets at the heart of collaborative expertise.»

¹⁴ «The system must also develop a professional community of teachers whose members acknowledge the differential expertise among their colleagues and work with all in the school to raise the overall level of expertise and effectiveness.»

Obviamente, tampoco se debe trasladar una visión de estos Centros Finlandia exenta de problemas y tensiones. Bonals (2013) señala diversos posibles obstáculos para la constitución de esa comunidad de práctica educativa: obstáculos en el liderazgo, en los proyectos, en las tareas, en la organización y en la dinámica de trabajo. Cada uno de estos ámbitos genera tensiones, y si por algo se distinguen estos centros es por abordarlas (y en algunos casos haberlas superado) y no por rehuirlas.

Precisamente, el criterio fundamental en estos Centros Finlandia para abordar los problemas y las tensiones, e incluso para intentar resolverlos de manera creativa y exitosa, es poner el servicio a los estudiantes como principal finalidad del centro. Esta afirmación no pretende comunicar una imagen del estudiante como cliente a quien hay que satisfacer, ni mucho menos, pero sí dejar bien claro que entre el centro educativo, los estudiantes y sus familias se establece un contrato por el cual se garantiza a los estudiantes que el centro educativo hará lo posible por cumplir con la finalidad educativa que este se haya propuesto, en consonancia con la normativa vigente pero sobre todo con el análisis que el centro hace de la realidad de sus estudiantes y el conocimiento que tiene de sus recursos y potencialidades.

Pero, finalmente, en esta misma dinámica de servicio a los estudiantes, los Centros Finlandia alcanzan un último nivel de actuación: para prestar mejor su servicio al alumnado han de constituirse en motores de desarrollo en su zona. Es decir, los Centros Finlandia no viven de espaldas a su entorno, sino que extienden su actividad más allá del aula; en primer lugar a través de las familias, pero también a través de otras instituciones e individuos. Así, los Centros Finlandia son —al menos en potencia— el germen de un *proyecto educativo de ciudad*, que se verá realizado o no dependiendo de la altura de miras de la estructura sociopolítica que rodea a los centros.

Y con esta última idea llegamos, finalmente, a Finlandia. No me cabe duda de que en nuestro país tenemos Centros Finlandia, es decir, centros que prestan un buen servicio a su alumnado partiendo de los pilares de un eficaz liderazgo pedagógico y una buena política de experticia colaborativa, y que además este buen servicio tiene una correlación con resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. Pero los Centros Finlandia necesitan Finlandia para culminar su tarea. Aquí sí tenemos Centros Finlandia pero no tenemos Finlandia.

Obviamente, no somos Finlandia por diversas razones y en diversos sentidos, pero comentaremos aquí algunos claramente relacionados con el sistema educativo y su posible mejora.

Para empezar, no somos Finlandia porque no tenemos una buena formación inicial del profesorado, entre otras cosas porque la universidad —y de manera particular las Facultades de Educación— se han desvinculado del sistema educativo, sometidas como están a la lógica interna del propio sistema universitario, más atento al ranking

de Shanghai o a los sexenios de investigación que a mejorar las prácticas de enseñanza en grado o postgrado. Hasta que las Facultades de Educación no asuman su obligación respecto a la transformación de la escuela, lo cual implica su propia transformación, aquí no tendremos *Finlandia*.

No somos Finlandia porque nuestra formación permanente del profesorado, que en muchos casos ha sido la estructura que ha permitido la mejora y el cambio, vive en toda España un momento complicado, cuestionada, burocratizada, falta de innovación y atrevimiento. Tan necesaria es la renovación de la formación inicial, para ir más allá de la lección magistral del docente universitario, como la de la formación permanente, para superar *el curso* (presencial y on-line) y *la ponencia* como modelos omnipresentes de formación del profesorado. Hasta que los centros del profesorado no ocupen espacios discursivos como la mentorización, la investigación-acción, etc., aquí no tendremos *Finlandia*.

No somos Finlandia porque los centros no tienen cultura de trabajo en equipo, de acogida al profesorado novel, de formación en el propio centro, de reflexión para la mejora o de análisis de la propia práctica. En este sentido, el fracaso escolar —que es una construcción del propio sistema educativo— es la mejor evidencia de la incapacidad de muchos centros para superar sus propias debilidades y sus prácticas convencionales —en muchos casos atávicas—. Hasta que los centros no sean capaces de mirarse a los ojos en el espejo de la reflexión para poder detectar debilidades y fortalezas y determinar la manera de reducir unas y potenciar las otras, aquí no tendremos *Finlandia*.

No somos Finlandia porque la educación no es tomada en serio por los poderes públicos. No podemos estar orgullosos de nuestra inversión en educación (o en investigación), ni de cómo la Administración hace y deshace pero sin evaluar nunca sus propias actuaciones y, en muchos casos, sin fundamentarlas en evidencias. En nuestro país la educación no es una cuestión de Estado, sino un terreno de juego en el cual transcurre un partido de reglas cambiantes e imprecisas; da la impresión de que en ocasiones la educación representa una losa para la Administración, en lugar de una gran caja de Lego con la cual construimos nuestro propio futuro. Hasta que nuestros representantes políticos no asuman la educación como política de Estado y determinen, con conocimiento y seriedad, cuáles deben ser las bases fundamentales del sistema educativo y cómo construir una buena escuela para todas y para todos, aquí no tendremos *Finlandia*.

Así pues, que afirmemos que en nuestro país existen Centros Finlandia y que estos deban ser nuestros modelos para el avance no debe cegarnos: queda mucho recorrido por hacer. La buena noticia es que sabemos cómo hacerlo y que contamos entre nosotros con los equipos directivos y los docentes de todos esos Centros Finlandia

para mostrarnos el camino. En nuestras manos está querer verles, apoyarles y seguirles. Son la semilla de una nueva escuela, la señal inequívoca de que otra educación es posible.

Fernando Trujillo Sáez*

Bibliografía

- BONALS, J. (2013): *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Graó.
- CARABAÑA, J. (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Madrid, Catarata.
- HATTIE, J. (2015a): *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, Londres, Pearson.
- HATTIE, J. (2015b): *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*, Londres, Pearson.
- MALPICA, F. (2013): *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009): «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2, 1, págs. 56-85.

* Dirección para correspondencia: bile@fundacioninger.org