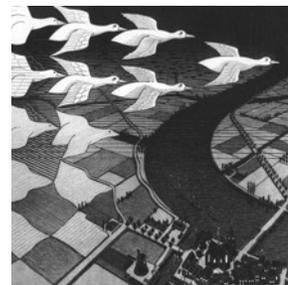


Análisis de los resultados de la evaluación PISA 2006: un recorrido por los caminos opuestos del privilegio y la precariedad

Ricardo Gómez Yepes*



Resumen

Análisis de los resultados de la evaluación PISA 2006: un recorrido por los caminos opuestos del privilegio y la precariedad
Results analysis of test PISA 2006: traveling on the opposite paths of privilege and precariousness

Recientemente se publicaron los resultados de la evaluación internacional PISA 2006. Inexorablemente, la idoneidad de los maestros y estudiantes colombianos se pone en tela de juicio cuando se compara con el éxito de países en los primeros lugares de la tabla de clasificación. Se cuestiona aquí la validez y pertinencia de una evaluación que mide con la misma escala a estudiantes de 57 países del mundo, máxime cuando muchos de los países que se comparan se encuentran en extremos opuestos de las balanzas de la equidad, las oportunidades y las prioridades en políticas públicas y sociales.

Abstract

Results of PISA 2006 international test were recently published. Suitability of Colombian teachers and students is relentlessly questioned, when comparing the success of the countries leading the ranking. Validity and pertinence of this evaluation -which is measuring with the same scale for students from 57 countries around the world- is questioned here, even more so when many of the countries compared are located on opposite ends of the scales of equity, opportunities, and level of importance in the formulation of social and public policies.

Résumé

Récemment les résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 ont été publiés. Inéluctablement, l'aptitude des professeurs et d'étudiants colombiens est mise en question quand elle est comparée avec le succès de pays situés dans les premières places du tableau de classement. On débat ici la validité et pertinence d'une évaluation qui mesure avec la même échelle des étudiants de 57 pays du monde, surtout quand beaucoup de pays qui sont comparés se trouvent dans d'un bout à l'autre des balances de la justesse, les occasions et les priorités dans les politiques publiques et sociales.

Palabras clave

Evaluación educativa, educación en Colombia, educación en Finlandia, PISA 2006, calidad educativa
Education assessment, education in Colombia, education in Finland, PISA 2006, education quality

* Licenciado en educación de la Universidad de La Salle (Colombia) y magíster en educación de Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda). Es profesor de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) y actualmente se encuentra realizando estudios doctorales en la Universidad de Massachusetts - Amherst (Estados Unidos) como becario del programa Colciencias-LASPAU (Academic and Professional Programs for the Americas). Los comentarios, argumentos y opiniones expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen a la Universidad de Antioquia, a la Universidad de Massachusetts - Amherst, o al programa Colciencias-LASPAU.
E-mail: rgomezye@educ.umass.edu o ricgomez@ayura.udea.edu.co

Cada vez que quieras criticar a alguien, recuerda que no toda la gente de este mundo ha tenido los mismos privilegios que tú

Nick Carraway,
en *El gran Gatsby* (Fitzgerald, 1993: 3)

Introducción: Colombia, país de ignorantes

“**C**olombia es un país de analfabetos científicos”, sentenció gravemente el diario bogotano *El Tiempo* en su columna editorial del 9 de diciembre de 2007 (*El Tiempo*, 2007b). Se lamentaba el editorialista porque Colombia únicamente “logró en promedio 388 puntos, lejos de los 563 de Finlandia”. Se refería a los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment —PISA) de 2006. Los culpables de no estar a la altura de Finlandia: “las escuelas mediocres”, los maestros —por supuesto—, el salario de éstos (porque se remunera “por paraje a profesores buenos y malos”) y los “computadores que se usan mal”. Deslumbrantes conclusiones a las que llegó el editorialista sólo mirando una tabla de clasificación.

Esta postura refleja la manera como se individualiza la responsabilidad cuando se trata de analizar el supuesto fracaso de un proceso educativo: volvemos la mirada hacia ciertos colectivos, en especial los maestros y los estudiantes (por alguna razón los políticos y técnicos permanecen cómodamente al margen, excepto cuando se trata de recibir exultaciones) y estamos ciegos ante los factores sociales, culturales, institucionales o históricos que definen y limitan las posibilidades de acción de los profesores y los estudiantes.

Con el fin de contribuir al debate que se avecina, el presente análisis va más allá de la mera

tabla de clasificación y aborda los detalles técnicos, sociales, históricos y económicos detrás del “milagro” finlandés y del “fiasco” colombiano. Sólo el análisis sosegado de “las relaciones impalpables que se esconden detrás de las cosas materiales” (Germino, 1990: 253), es decir, de los factores que intervienen en un sistema educativo, puede explicar los logros, fortalezas y debilidades del mismo.

Con este documento también se quiere invitar al lector a reflexionar sobre la validez de medir, con el mismo rasero, a los estudiantes de cincuenta y siete países del mundo y a cuestionarse sobre la pertinencia de dicho ejercicio, máxime cuando los países que se comparan se encuentran en extremos opuestos de las balanzas de la equidad, las oportunidades y las prioridades en políticas públicas y sociales, como es el caso de Colombia y Finlandia.

PISA en breve

PISA¹ es un programa internacional de evaluación que mide el desempeño de los jóvenes de quince años de edad, en lectura, matemática y ciencias, cada tres años. En el primer ciclo, el examen se realizó en los años 2000, 2003 y 2006. Colombia no participó en los dos primeros. Hay un segundo ciclo de evaluaciones, programadas para 2009 (lectura), 2012 (matemática) y 2015 (ciencias).² PISA es coordinado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (Organization

1 El lector curioso encontrará información detallada en la página web de la OECD (s. f. 1).

2 Debido a que el PISA 2006 se enfocó en la evaluación de las competencias científicas, los datos y análisis que se presentan en este documento se refieren a esa escala específicamente.

for Economic Cooperation and Development—OECD—), una organización multilateral que reúne a los treinta países más ricos del mundo. En su portal electrónico, la OECD se define como

[...] un foro único en su clase, donde los gobiernos de 30 democracias del mercado [*market democracies*] trabajan juntos para abordar los retos sociales, económicos y de gobierno que se derivan de la globalización, así como para explotar sus oportunidades (OECD, 2007b).

Aunque es coordinada por la OECD a través del consorcio PISA (Estados Unidos, Japón, Holanda y Australia), la evaluación internacional de estudiantes es financiada “exclusivamente a través de las contribuciones directas de los países participantes, hechas por sus respectivos ministerios de educación” (OECD, 2007c). ¿A cuánto ascendió la aportación pecuniaria de los contribuyentes colombianos a dicha evaluación? No se sabe en el momento, pero debió ser considerable, porque únicamente el análisis y el reporte de los datos fue estimado en €175.000³ (PISA Governing Board, 2007).

En 2006, 57 países tomaron parte en la evaluación, incluyendo 27 países no miembros de la Organización. Entre éstos, Colombia participó con 4.478 estudiantes de quince años de edad, pertenecientes a 165 instituciones educativas de 86 municipios y 26 departamentos. Aunque en 2006 las tres aéreas fueron evaluadas, el énfasis se hizo en ciencias.

¿Quiénes son los estudiantes seleccionados para el PISA?

El primer detalle que se debe analizar es la naturaleza técnica del examen. Los estudian-

tes participantes son seleccionados de acuerdo con su edad (quince años), independientemente del grado en que se encuentren en el año de la prueba. Para Finlandia, la mayoría de países europeos y Estados Unidos, esta diferencia no tiene consecuencias, porque existe una correspondencia directa entre la edad de los estudiantes y el curso en que se encuentran. Para elaborar este punto, debido a que se trata de un principio pedagógico importante y no de un simple capricho técnico o de muestreo estadístico, es necesario explicarlo: por ejemplo, un niño finlandés nacido el 31 de agosto, debe ingresar a la escuela al día siguiente a su séptimo cumpleaños y es promovido “automáticamente” de un grado a otro durante el transcurso de su vida escolar. En razón de este requisito, la mayoría de los estudiantes finlandeses de quince años se encuentran en el 9.º grado de su currículo y han tenido nueve años de educación formal. Si un niño nace, por decir algo, el 5 de septiembre, tiene que esperar un año para poder ingresar a la escuela.

En Colombia, la situación es diferente: la edad de ingreso al sistema educativo es flexible y la define

[...] el proyecto educativo institucional de cada establecimiento [educativo] teniendo en cuenta los factores regionales, culturales y étnicos (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Artículo 8).

En cualquier caso, en un escenario hipotético donde la admisión a la escuela en Colombia se rigiera estrictamente por la edad y donde todos los estudiantes fueran promovidos “automáticamente” de un grado a otro, la mayoría de los estudiantes colombianos de quince años estarían en el 10.º grado y habrían cursado diez años de educación formal. Esto se debe a que, en promedio, los niños entran a primer grado de primaria a los seis años.

3 COL\$513.330.600.00; 1€ = 2,933.32 COP; TRM 9 de enero de 2007.

Esta diferencia en las políticas de admisión de los dos países se refleja nítidamente en los estudiantes que fueron seleccionados para participar en la prueba. Mientras que el 89% ($n = 4.193$) de los estudiantes finlandeses participantes en PISA 2006 se encontraban cursando el grado correspondiente a su edad (véase figura 1), sólo el 40% ($n = 1.798$) de los estudiantes colombianos participantes estaban cursando el grado que les correspondería por edad, es decir, el 10.º grado. De los restantes estudiantes, el 39% ($n = 1.746$) se hallaban cursando 7.º, 8.º y 9.º (véase figura 2). En otras palabras, 39% de los estudiantes colombianos se encontraban en abierta desventaja con los participantes finlandeses, porque aunque tenían quince años de edad al momento de presentar el examen, técnicamente habían recibido uno, dos y hasta tres años menos de educación formal que los participantes de Finlandia.

Definir una edad arbitraria para los participantes en la evaluación, sin tener en cuenta las repercusiones que, a nivel del aprendizaje, tienen el currículo, los años de instrucción formal y las políticas de admisión de cada uno de los países, y después promediar, publicar, comparar y hacer inferencias a partir de resultados que se basan en el supuesto de que todos los estudiantes han sido expuestos a las mismas experiencias educativas, es una gran injusticia con el proceso educativo colombiano, porque se ignoran los logros alcanzados por los estudiantes en sus respectivos grados. Si se quiere realizar un verdadero estudio comparativo entre Colombia y Finlandia, lo primero que se debe hacer es seleccionar muestras que sean verdaderamente comparables, y esto incluye que los estudiantes participantes hayan sido expuestos a currículos similares y a los mismos años de educación formal, entre otros factores.

De acuerdo con los diseñadores de la prueba,

[...] la evaluación que hace PISA no se concentra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad

de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES—, 2007: 1).

Esta aseveración, por lo contradictoria, genera varios interrogantes: si no son los conocimientos aprendidos en la escuela, ¿de qué conocimientos se habla? Si no son los conocimientos adquiridos en el aula a través de un currículo formal los que se evalúan, ¿por qué no se seleccionan otro tipo de participantes? Por ejemplo, personas que no hayan asistido a la escuela, autodidactas, o que hayan sido educados en casa. En la próxima sección se abordan estos interrogantes, porque es aquí donde la naturaleza de las preguntas de la evaluación cumple un papel importante.

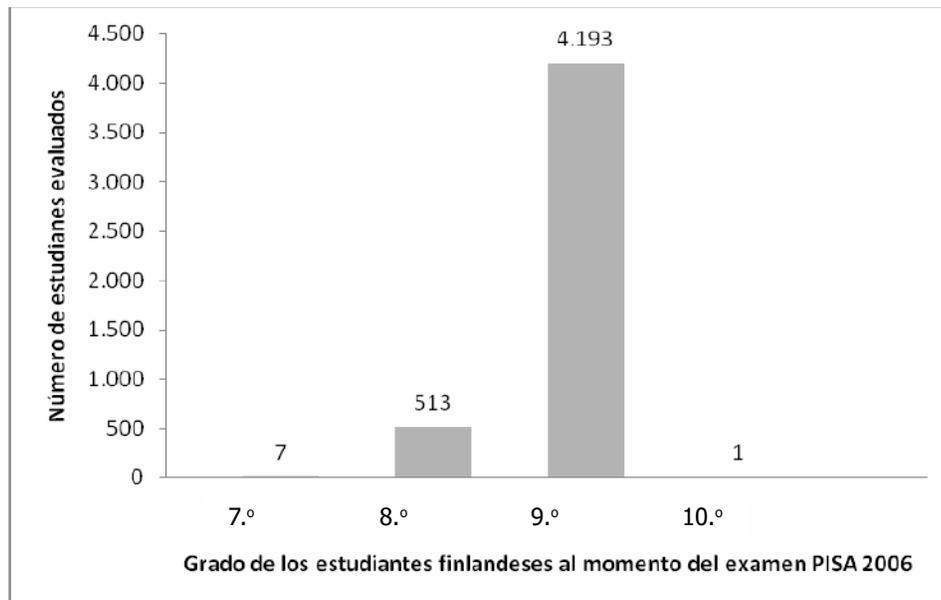
Todo lo que usted necesita saber para el PISA pregúnteselo a los amigos

De acuerdo con los desarrolladores del examen, en el componente de ciencias lo que se busca evaluar es el alfabetismo científico (*scientific literacy*). El alfabetismo científico se define como

[...] la capacidad del estudiante para extrapolar lo que ha aprendido, para utilizar sus conocimientos en nuevos contextos y para analizar, razonar y comunicarse efectivamente a través de la elaboración, solución e interpretación de problemas en diferentes situaciones (OECD, 2007a: 20; traducción del autor).

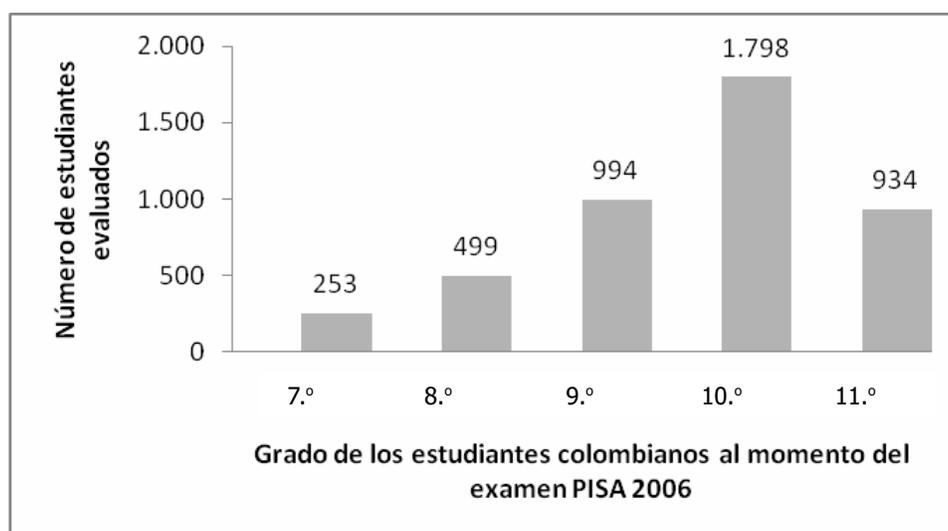
Esta capacidad se evalúa con preguntas que representan diversas situaciones relacionadas con tres grandes contextos: personal (la persona, la familia, y los amigos), social (la comunidad), y global (alrededor del mundo). Dicen los diseñadores de la prueba que los contextos donde se enmarcan las preguntas fueron escogidos a “la luz de los intereses y vida de

Figura 1. Número de estudiantes finlandeses participantes en PISA 2006, por grado escolar



Fuente: gráficas elaboradas por el autor a partir de los datos disponibles del examen PISA 2006.

Figura 2. Número de estudiantes colombianos de quince años participantes en PISA 2006, por grado escolar



Fuente: gráficas elaboradas por el autor a partir de los datos disponibles del examen PISA 2006.

los estudiantes y representan situaciones relacionadas con la ciencia que como adultos deben encarar” (OECD, 2007a: 36); además, lo que se evalúa, de acuerdo con ellos, no se aprende sólo en la escuela, sino “también a través de la interacción con la familia, los amigos, los colegas y en la comunidad” (p. 20).

¿Qué es lo que, según los diseñadores de la prueba se aprende “a través de la interacción con la familia, los amigos, los colegas y en la comunidad”? ¿Los intereses y vidas de cuáles estudiantes fueron tomados como marco de referencia para el examen? Aunque estas explicaciones no se encuentran en el marco de referencia de la prueba (OECD, 2006), se puede inferir que no fueron los intereses o la vida de los estudiantes colombianos. Para ilustrar esto último, a continuación se presentan algunas preguntas reveladas al público⁴ y las cuales contradicen la supuesta cotidianidad e informalidad de los temas y preguntas del exa-

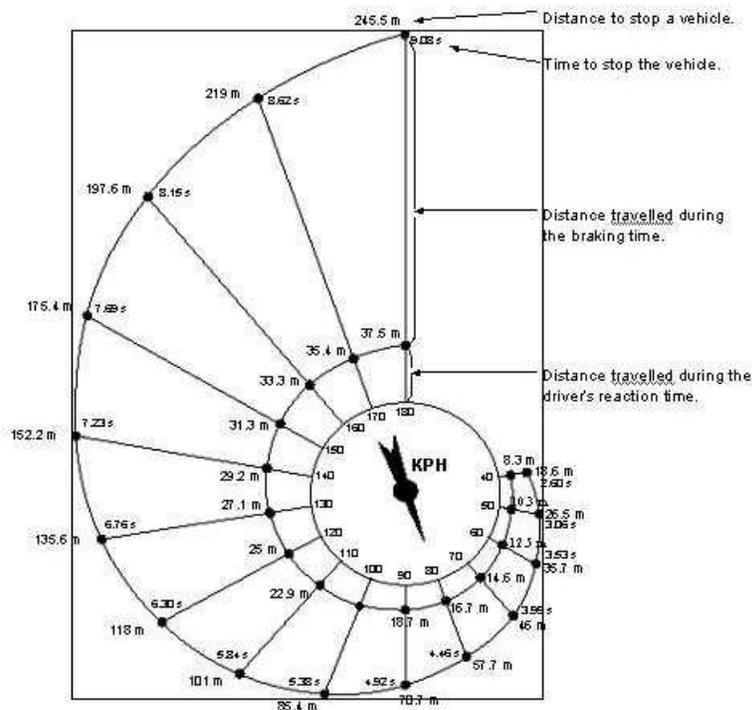
men. Saquen los lectores sus propias conclusiones:

Frenar un automóvil

La distancia aproximada para detener un vehículo en movimiento es la suma de:

- La distancia recorrida durante el tiempo que el conductor se toma para pisar el freno (distancia reacción-tiempo).
- La distancia recorrida por el vehículo mientras el conductor pisa el freno (distancia de frenado).

El siguiente diagrama muestra la distancia teórica que se necesita para detener un vehículo en buenas condiciones de frenado (un conductor alerta, frenos y llantas en perfectas condiciones, y una calle seca con buena superficie) y la relación entre la velocidad del vehículo y la distancia que se requiere para detenerlo.



4 Algunas de las preguntas del examen que han sido divulgadas, se encuentran en OECD (s. f. 3).

Pregunta: si un vehículo viaja a 110 k/h, ¿qué distancia viaja el vehículo durante el tiempo de reacción del conductor?

El chocolate⁵

Lee el siguiente resumen de un artículo del periódico *Daily Mail* del 30 de marzo de 1998 y responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Un artículo de periódico contaba la historia de una estudiante de 22 años, llamada Jessica, que siguió "una dieta basada en el chocolate". Pretendía mantenerse saludable, con un peso estable de 50 k, mientras comía 90 barritas de chocolate a la semana y prescindía del resto de la comida, con la excepción de una "comida normal"

cada cinco días. Una experta en nutrición comentó: "Estoy sorprendida de que alguien pueda vivir con una dieta como ésta. Las grasas le proporcionan la energía necesaria para vivir, pero ésta no es una dieta equilibrada. En el chocolate existen algunos minerales y nutrientes, pero no obtiene las vitaminas suficientes. Más adelante, podría sufrir serios problemas de salud".

Pregunta número 1: el chocolate

En un libro en el que se habla de valores nutricionales se mencionan los siguientes datos acerca del chocolate. Supón que todos estos datos son aplicables al tipo de chocolate que come, frecuentemente, Jessica. También, considera que cada barrita de chocolate que come tiene un peso de 100 g.

Tabla 1. Contenido nutritivo de 100 g de chocolate

Proteínas	Grasas	Hidratos de carbono	Minerales		Vitaminas			Energía Total
			Calcio	Hierro	A	B	C	
5 g	32 g	51 g	50 mg	4 mg	-	0,20 mg	-	2142 kl

Según los datos de la tabla, 100 g de chocolate contienen 32 g de grasas y proporcionan 2.142 kJ de energía. La nutricionista afirmó: "Las grasas le proporcionan la energía para vivir". Si alguien come 100 g de chocolate, ¿toda su energía (2.142 kJ) procede de los 32 g de grasas? Explica tu respuesta utilizando los datos de la tabla.

Liquen⁶

Como resultado del calentamiento global, el hielo de algunos glaciares se está derritiendo. Doce años después del que el hielo desaparece, pequeñas plantas llamadas *líquenes*, empiezan a cre-

cer en las rocas. Cada liquen crece aproximadamente en la forma de un círculo. La relación entre el diámetro de este círculo y la edad del liquen puede ser aproximada con la formula:

$$d = 7,0 \times \sqrt{(t - 12)} \text{ para } t \geq 12$$

donde d representa el diámetro del liquen en milímetros y t representa el número de años después de que el hielo ha desaparecido.

Utilizando la formula, calcule el diámetro del liquen, dieciséis años después de que el hielo ha desaparecido. Muestre sus operaciones.

5 Descargado desde ICFES (2007a).

6 Tomada de OECD (s. f. 2) (traducida por el autor).

De características similares hay 108 preguntas, incluidas algunas sobre el tren magnético europeo (*Hovertrain*), bolsas de seguridad de automóviles (*airbags*), el gran cañón del Colorado y los guepardos. En vista de que estos no son referentes culturales colombianos, como tampoco es cierto que los adolescentes de quince años en su cotidianidad hablen del *Hovertrain*, de la circunferencia de los líquenes, de los guepardos, o de cuántos gramos de grasa hay en 100 g de chocolate, es necesario poner un gran signo de interrogación sobre la aseveración de que

[...] la evaluación que hace PISA no se concentra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos (ICFES, 2007: 1).

Aún más, ¿cuál es la relevancia de este tipo de preguntas para la vida diaria de los estudiantes colombianos? A menos que los estudiantes evaluados sean autodidactas, los conocimientos sobre los temas evaluados, el tipo de fórmulas y operaciones que se requieren para responder las anteriores preguntas, desvirtúan la aseveración y, por el contrario, apuntan a contenidos específicos del currículo de ciencias y matemática. La pregunta es: ¿cuál currículo? No es coincidencia que los países integrantes del consorcio que elabora la prueba se encuentren en los primeros lugares de la clasificación: Australia (8), Holanda (9) y Japón (6).⁷

Aquí es cuando las consideraciones que hacíamos anteriormente en relación con la edad y el grado de los estudiantes que participaron en la prueba se vuelven relevantes. Al analizar el currículo finlandés para los estudiantes de 8.º y 9.º (8% y 90% de los participantes por Finlandia respectivamente), en éste se detallan contenidos específicos que se deben enseñar

a los estudiantes, los cuales están directamente relacionados con los contenidos que se evalúan en PISA 2006. En ciencias naturales, estos contenidos se incluyen dentro de cuatro grandes áreas: naturaleza y ecosistemas, vida y evolución, el ser humano y el ambiente común (Finnish National Board of Education, 2004), y en cada una de ellas se detallan los contenidos específicos que se deben estudiar en el aula. Esto no es un detalle irrelevante. En opinión de varios investigadores (Norris *et al.*, 1996) la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas se caracterizan por ser tradicionales, centrados en contenidos, con predominancia de las clases magistrales, “donde las observaciones de estudio individual o centrado en el estudiante son escasas” (Simola, 2005: 462).

Como dato curioso, en 1996, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia comisionó a un grupo de expertos de la Universidad de East Anglia, en el Reino Unido, para investigar los resultados de la implementación del programa de reforma educativa. El grupo de investigadores reportó haber sido testigos de:

[...] clases completas siguiendo lo que está escrito en el libro de texto, al ritmo determinado por el profesor. Filas y filas de estudiantes haciendo lo mismo en la misma forma, ya sea en arte, matemáticas o geografía. Hemos ido de escuela en escuela y hemos visto las mismas lecciones, podríamos haber cambiado a los profesores y los estudiantes no habrían notado la diferencia (Norris *et al.*, 1996: 29).

En Colombia, por el contrario, no existe un currículo centralizado y los contenidos se han proscrito de las normas técnicas curriculares, atendiendo a los requerimientos de grupos de presión, especialmente académicos, que ven en el currículo centralizado una forma de ata-

⁷ Curiosamente, Estados Unidos, uno de los integrantes del consorcio, obtuvo un puntaje por debajo del promedio, y se ubicó en el puesto veintinueve de la tabla.

que a la autonomía de cátedra. Al dar un vistazo a los lineamientos generales curriculares, a los estándares de ciencias naturales (Ministerio de Educación Nacional, 2004b) o a la Resolución 2343 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 1996), en la cual se presentan los indicadores de logros para los diferentes niveles, el lector se encuentra con imprecisas generalizaciones de “logros” que se deben alcanzar y “competencias” que los estudiantes deben desarrollar.

Lo anterior, sumado al ejercicio de la autonomía curricular mal entendida y la falta de capacitación para los maestros en aspectos técnicos sobre diseño curricular, ha sido el caldo de cultivo para la creación de un sistema educativo caótico, donde cada institución educativa y cada docente deciden finalmente lo que enseñan a sus estudiantes, según su leal saber y entender. Tenemos, entonces, un sistema educativo totalmente desalineado, en el cual el Ministerio de Educación diseña unos objetivos educativos abstractos y generales (llámense “logros”, “indicadores de logro”, “competencias”, o “estándares”). Por ser abstractos y generales, los docentes los entienden e implementan a su manera y, por último, los evalúa un consorcio formado por australianos, japoneses, holandeses y estadounidenses. Si las Pruebas SABER, o ICFES o PISA van a ser el rasero de la calidad educativa en Colombia, tal vez sea hora de empezar a diseñar objetivos educativos específicos, realistas y alcanzables, unificar los contenidos que reciben los estudiantes y, finalmente, alinear dichos contenidos con los instrumentos de evaluación.

No es el propósito hacer aquí una evaluación de los estándares colombianos para el área de ciencias. Basta con decir que son diferentes para cada uno de los grados. Por tanto, los estudiantes de 7.º, 8.º o 9.º estarían en desventaja en una prueba que técnicamente mide los conocimientos de 10.º, donde los contenidos y competencias son distintos. Si a esto le sumamos que cada uno de los estudiantes pudo estar expuesto a contenidos diferentes, defi-

nidos únicamente por su profesor, el examen PISA no pudo haber generado sino confusión.

Aunque los factores técnicos analizados ciertamente pudieron haber influenciado los resultados de la evaluación PISA 2006, hay otros factores de tipo socio-histórico que también influyen en la experiencia de la escolaridad, pero que tienden a soslayarse en el debate educativo, y más aún si el horizonte al que se mira se levanta sobre Europa o Estados Unidos. La razón para analizarlos es simple, pero compleja a la vez: la educación no está confinada a la didáctica, a la pedagogía, a la administración de exámenes o a los contenidos temáticos; en ésta también se incorporan asuntos sociales, culturales, económicos, institucionales e históricos (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003).

El “milagro” finlandés y el “fiasco” colombiano: ¿se pueden comparar?

Desde el año 2000, cuando Finlandia sorprendió al mundo con el alto desempeño de sus estudiantes en el programa de evaluación internacional PISA, investigadores y técnicos de todo el mundo, especialmente de países en vía de desarrollo, han tratado de encontrar las razones de lo que algunos han llamado “el milagro finlandés”. Inequívocamente, en el debate público se ha atribuido el éxito consecutivo de los estudiantes finlandeses en el examen PISA a la excelencia de los maestros y a los programas de formación docente de alta calidad. Por ejemplo, explica el jefe del equipo finlandés encargado de la implementación y administración de la prueba:

El alto desempeño de Finlandia es atribuible a toda una red de factores interrelacionados, en la cual se entremezclan los intereses particulares de los estudiantes, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela, el apoyo y compromiso de los padres, y el contexto social y cultural del aprendizaje y de todo el sistema educativo (Välijärvi *et al.*, 2002: 46).

Sin demeritar los factores anteriormente mencionados, éstos se quedan cortos para explicar el “milagro finlandés”. Hay elementos de la historia que son esenciales para entender el sistema educativo y la experiencia de la escolaridad en Finlandia. Estos factores incluyen su ubicación geográfica, la mentalidad colectiva, el significado social de la educación y el estatus social y económico de sus maestros.

Varios investigadores coinciden en señalar que, debido a su ubicación geográfica y a las guerras vividas, la mentalidad finlandesa se define como obediente, autoritaria y colectivista (Alapuro, 1988; Klinge, 1997; Vehviläinen, 2002). Finlandia siempre ha sido una frontera entre Oriente y Occidente. El Estado finlandés se erigió bajo el manto del Imperio Ruso durante el siglo XIX y esto se refleja no sólo en la herencia genética, sino también en sus tradiciones administrativas y en el respeto a la autoridad representada en el maestro. Por descripciones encontradas en la literatura, la relación entre el maestro y el estudiante se asemeja a la educación bancaria, centrada en el maestro, que tanto se ha criticado en estas latitudes, y no es extraño encontrar que al sistema educativo finlandés se le compare con naciones como Corea o Japón (Lakaniemi, Rotkirch y Stenius, 1995). Esta particularidad de la relación docente-dicente representa, para algunos investigadores, una paradoja cuando se le mira a la luz de lo que supuestamente se evalúa por medio del examen PISA. Dice Simola:

El modelo futurista del estudiante representado en el estudio de PISA parece apoyarse en el pasado [...] en la sociedad agraria y preindustrial, en la ética de la obediencia y subordinación que diferencia a Finlandia de otras sociedades modernas europeas. Esta paradoja lleva a preguntarse qué pasará con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas finlandesas cuando los maestros no crean más en su misión tradicional de ser ciudadanos mode-

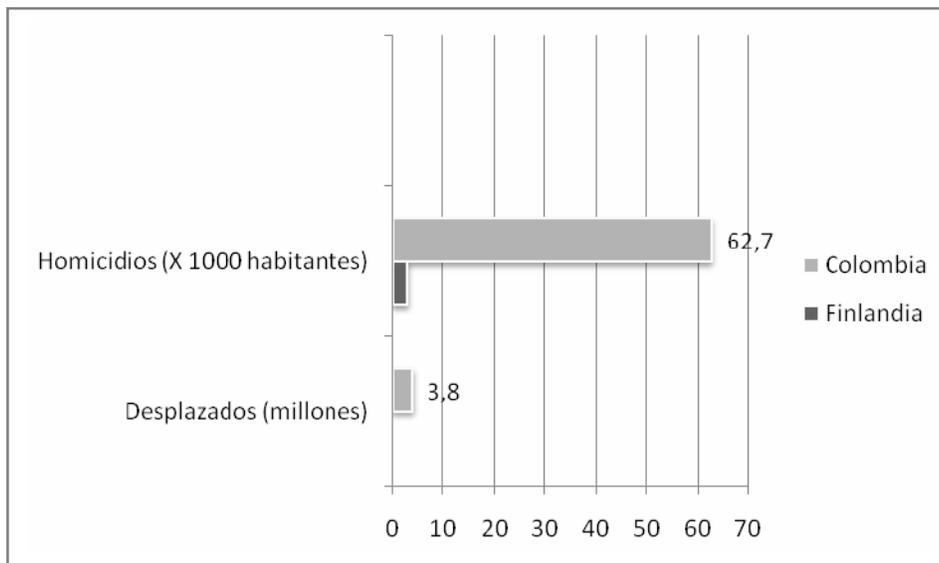
los, transmisores de conocimientos y en cambio se definan a sí mismos como facilitadores, tutores, y mentores; qué pasará cuando los estudiantes finlandeses no acepten más su posición como aprendices (2005: 466).

Otro hecho histórico que diferencia a Finlandia de sus vecinos nórdicos y de otros países europeos es la experiencia de varias guerras, incluida la guerra civil de 1918, una de las más sangrientas en la historia moderna europea, en la que, en el lapso de tres meses, 40 mil seres humanos perdieron la vida (en una población de menos de 3 millones de habitantes). Este hecho es todavía un “trauma colectivo” (Ylikangas, 1993) por superar y recientemente se ha propuesto la conformación de una Comisión de la Verdad, con el fin de pasar esa página de la historia finlandesa.

Mientras que Finlandia superó hace noventa años una guerra civil que en tres meses exterminó al 1,5% de su población, pero que sirvió para crear un Estado unificado que dos décadas más tarde se enfrentaría contra la avanzada Rusa, Colombia no ha podido superar un conflicto interno que durante sesenta años ha desplazado de sus hogares a casi 4 millones de colombianos (véase figura 3), que produce cada año más víctimas que las que perecieron durante toda la guerra civil finlandesa (véase figura 4) y que le ha costado al país, sólo en los últimos cinco años, \$16,5 billones (*El Tiempo*, 2005).

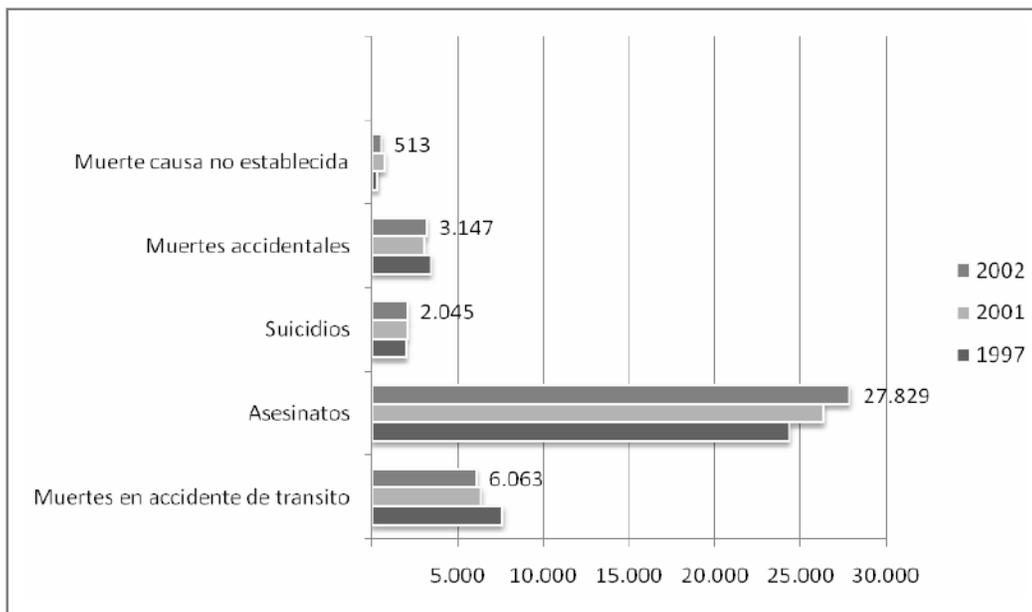
Un tercer factor que no puede ser esquivado cuando se analiza la educación en Finlandia es que este país pertenece al grupo de naciones europeas que llegaron tarde al proceso de industrialización. A comienzos de 1950, el 70% de la población finlandesa vivía en zonas rurales y el 60% se desempeñaba en actividades agrícolas; menos de quince años después, la mitad de la población vivía en las ciudades y el 32% se desempeñaba en actividades industriales y de construcción (Alapuro *et al.*, 1987).

Figura 3. Tabla comparativa homicidios y desplazados internos



Fuente: Tabla elaborada por el autor. Los datos sobre desplazamiento interno corresponden al año 2006. Fuente: Internal Displacement Monitoring Centre (2007). Los datos sobre homicidios corresponden al año 2004. Fuente: United Nations Office on Drugs and Crime (2007).

Figura 4. Principales causas de muerte en Colombia



Fuente: Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia, Instituto de Medicina Legal de Colombia.

El proceso tardío de industrialización y el rápido crecimiento en el sector de los servicios desembocó en un cambio estructural en la sociedad finlandesa, lo que también se vio reflejado en su sistema educativo. El caso finlandés, además, puede ser visto como una versión comprimida y acelerada del proceso global de masificación educativa, debido a que fue uno de los últimos países europeos en establecer el ciclo de educación obligatoria y sólo hasta 1970 se implementó un sistema formal de educación (Meyer, Ramírez y Soysal, 1992; Simola, 1993b). Todo esto sugiere que el éxito educativo finlandés es históricamente reciente.

Existen, además, dos aspectos que hacen difícil la comparación entre Finlandia y Colombia: primero, la férrea defensa de la educación pública por parte del Estado y los padres de familia; segundo, el estatus social y económico sin parangón que los maestros finlandeses disfrutaban. La educación primaria y secundaria es gratuita para todos los estudiantes y la escuela ofrece seguro médico y almuerzo para todos los estudiantes. En el caso de la escuela primaria, ésta provee a todos los estudiantes de transporte, textos escolares, materiales educativos y gastos para visitas de campo (Finnish National Board of Education, 2004). Aunque existen algunas escuelas privadas, la legislación al respecto hace que la educación privada sea un negocio poco atractivo (Anon, 2001). La creación de una escuela privada requiere la aprobación del Consejo del Estado⁸ (*Valtioneuvosto*), el cual exige que la educación debe ser gratuita para los estudiantes y se deben ofrecer los mismos beneficios que prestan las instituciones públicas, sin costo alguno. Debido a esto, las escuelas privadas que existen en la actualidad lo hacen con el fin de brindar educación religiosa.

En un estudio realizado por el investigador Hannu Rätty y sus colegas, se encontró que el

86% de los padres estaban “muy satisfechos” con la enseñanza impartida; 74%, con la colaboración de los docentes, y 71% con la evaluación (Rätty *et al.*, 1995). Estas conclusiones fueron corroboradas posteriormente en un estudio sobre la satisfacción de los padres con el trabajo de los docentes en los países nórdicos (Anon, 2001).

En Colombia, mientras tanto, a través de todo tipo de artilugios jurídicos, se ha debilitado el sistema público educativo en favor de corporaciones privadas. Por ejemplo, cada año, los padres de familia ven cómo sus ingresos desaparecen en el mercado de los textos y útiles escolares, un negocio que “superó en el 2007 los 2 billones de pesos en ventas (5.400 millones de pesos diarios, en promedio)” (*El Tiempo*, 2008). Otro ejemplo de políticas educativas desafortunadas es el multimillonario sistema paralelo de educación privada, a costa de los contribuyentes colombianos, que se conoce con el nombre de Programa de Ampliación de Cobertura. Este programa se ampara en el Decreto 4313 de 2004, según el cual

[...] los departamentos, distritos y municipios certificados podrán celebrar contratos de [prestación de servicio educativo...con personas jurídicas y naturales de derecho público o privado, de reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación o promoción del servicio de educación formal] cuando se demuestre la insuficiencia para prestar el servicio educativo en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, Artículos 1 y 2).

Una auditoría de la Universidad de Antioquia encontró que, durante los años 2005 y 2006, en el departamento de Antioquia, la Gobernación e instituciones privadas celebraron con-

8 Órgano de gobierno encargado del poder ejecutivo.

tratos bajo esta modalidad por un valor de 30 millones de dólares aproximadamente⁹ (Universidad de Antioquia, 2007). ¿Por qué no se invirtió ese dinero en mejorar las “insuficiencias” de las instituciones educativas públicas, por ejemplo, en el mejoramiento y ampliación de aulas, en la adquisición de textos y materiales educativos? Suponiendo que haya razones valederas que justifiquen la decisión de entregar el dinero de los contribuyentes a instituciones privadas, lo mínimo que se espera es que éstas presten el servicio educativo con total “idoneidad”, de acuerdo con el Decreto de marras. Empero, entre otras cosas, la Universidad de Antioquia encontró, que

[...] [en el 50% ($n = 195$) de contratos auditados son evidentes] los [...] retrasos en los pagos [a los maestros], algunos con más de 15 meses, pagos inferiores a lo establecido en el escalafón docente, entidades que no tienen materiales de trabajo y [los maestros] deben subsidiar a la entidad contratante de su salario junto con los padres de familia, y en algunas entidades contratistas encontramos ausencia de PEI [Proyectos Educativos Institucionales] en la institución [...] Por tanto, los docentes no tienen marcos de referencia para desarrollar el servicio que prestan (Universidad de Antioquia, 2007: 65).

En lo que respecta a los materiales pedagógicos, la Universidad de Antioquia encontró

[que los contratistas en el 60% ($n = 235$) de los contratos auditados...] no disponen de una biblioteca de aula, entregan pocos textos de apoyo y material didáctico complementario para alumnos, no disponen para el profesor de guías metodológicas [...] y mucho menos disponen de una bibliote-

ca para el profesor. En algunos casos el material pedagógico existe, pero está incompleto, en otros son los estudiantes y los docentes quienes han diseñado y desarrollado sus propios materiales, en otros casos el material de apoyo pedagógico no está al alcance de los niños, y definitivamente los estudiantes de cobertura no disponen de textos complementarios de apoyo (p. 69).

Aunque en todos los aspectos auditados existen falencias, hay uno que llama la atención por su importancia y por ser el más abandonado: la infraestructura educativa. Encontraron los auditores de la Universidad de Antioquia:

[...] el mayor porcentaje de no conformidades lo tiene el ítem de infraestructura educativa con el 64% ($n = 251$) lo que a este equipo auditor le permite inferir que entre los contratistas pareciera existir un estado de incertidumbre permanente, pues no tienen una sola instalación propia donde se desarrolle el Proyecto Educativo Institucional salvo, para algunos contratistas, sus instalaciones administrativas [...] Lo que es más grave, en este caso, es que *hemos visto espacios[...] donde el acto educativo [...] se desarrolla entre la precariedad y la indignidad* (p. 70; resaltados nuestros).

¿Cómo se explica que los contratistas privados puedan prestar el servicio educativo sin tener instalaciones propias? El mismo Decreto estableció las entidades territoriales podrían

[...] aportar su infraestructura física, docente y administrativa o alguna de ellas y el contratista por su parte, su capacidad de administración, direc-

9 Exactamente, COL\$ 59.630.153.540,00

ción, coordinación y organización del servicio educativo, brindando la correspondiente orientación pedagógica [...] (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, Artículo 13).

Es decir, no sólo prestan el servicio ineficientemente en condiciones de “precariedad e indignidad”, sino que, además, se les puso a disposición bienes públicos para que puedan desarrollar su actividad privada con ánimo de lucro.

Volviendo al caso finlandés, un claro síntoma del estatus, respeto y aprecio por la profesión docente, es la popularidad de la enseñanza como carrera profesional (Jussila y Saari, 2000). De acuerdo con una encuesta reciente entre estudiantes de último año que aspiraban a entrar a la universidad, la docencia puntuaba como la profesión preferida entre los jóvenes finlandeses por encima de carreras como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo (*Helsingin Sanomat*, 2004).

Empero, como lo señala el investigador Rinne (1988), el camino hacia el reconocimiento profesional y económico de la educación, por parte de la sociedad y el establecimiento, ha sido una lucha de largo aliento, en la que los maestros han sido los principales actores. En 1890, los maestros ya exigían que su capacitación se impartiese a nivel universitario y antes de la Segunda Guerra Mundial había más maestros de primaria con calificaciones postsecundarias en Finlandia que en cualquier otro país del mundo (Halila, 1950). El culmen de la profesionalización de la carrera docente y su adopción como disciplina académica se dio en 1979, cuando se estableció el grado de maestría como el único válido para ejercer la docencia en la escuela primaria (Simola, 1993a; Webb *et al.*, 2004). La importancia de la profesión docente en Finlandia se resume de la siguiente manera:

Los maestros se convirtieron en profesionales altamente especializados

[...] aliados de confianza del Estado y miembros de la élite económica y política. La sociedad tomó conciencia de que únicamente a través de la educación es posible ascender la escalera social y de mantener su posición. Los profesores se convirtieron en jueces capaces de determinar el futuro de nuestros hijos. Este derecho ha sido reconocido tanto por el Estado como por los padres de familia (Rinne, 1988: 440; resaltados nuestros).

No hay punto de comparación con la manera como se entiende, define y recompensa la profesión docente en Colombia. La realidad habla por sí sola.

Cuáles son las prioridades de desarrollo

Para concluir, es bueno llamar la atención sobre un detalle que se evita mencionar en el debate sobre calidad educativa. Éste tiene que ver con las prioridades estatales, representadas en sus inversiones sociales. Después de todo, puede que el bajo desempeño de los estudiantes colombianos en evaluaciones de ciencias sea el reflejo de la negligencia inveterada, por parte de los diferentes gobiernos, por este aspecto central del desarrollo.

Al comparar las inversiones de los dos países se observa que, mientras en el período 2002-2005, Finlandia destinó el 3,46% del PIB para investigación y desarrollo, el gobierno colombiano destinó el 0,16% en el mismo período. En el caso de la inversión en educación, las diferencias entre los dos países también son claras: mientras Finlandia destina el 6,5 del PIB a gastos en educación (UNDP, 2007), Colombia el 3,11%. De acuerdo con el informe reciente de la Procuraduría General de la Nación (2006), en el período 1995-2001 el gasto en educación preescolar, básica y media como porcentaje del PIB pasó de 2,39% a 3,44%. Sin embargo, en los años siguientes se disminuyó continuamente la participación, siendo de

3,30% en 2002; de 3,19% en 2003, y de 3,11% en 2004. Señala el informe del procurador:

El gasto nacional promedio por alumno de educación preescolar, básica y media, en pesos constantes de 2003, crece entre 1995 y 2001 al pasar de \$794.720 a \$1.061.804. En los años 2002 y 2003 desciende y en 2004 presenta un ligero ascenso sin llegar a recuperar el valor de 2001 pues apenas alcanza la cifra de \$962.468 (Procuraduría General de la Nación, 2006: 24).

Y los esfuerzos para reducir los recursos para la educación pública no ceden. Por ejemplo, la inversión del Estado, en educación preescolar, básica y media, disminuyó como consecuencia del Acto Legislativo 001 de 2001, que modificó la Constitución para realizar ajustes en la distribución de recursos financieros, mediante la creación del Sistema General de Participaciones y, recientemente, el Acto Legislativo 004 de 2007 cambió la metodología para girar recursos financieros a las regiones (conocidos como *transferencias*), lo que llevará a una reducción de los recursos para financiar la educación pública entre 400 y 500 mil millones de pesos por año hasta 2017. De acuerdo con el diario *El Tiempo*, “las pérdidas equivaldrían a que durante un año en Bogotá no se podrían hacer nuevas inversiones” (*El Tiempo*, 2007a). El mismo diario informa:

[...] la Constitución dijo que de 100 pesos, hay que coger 60 para la nación y 40 para las regiones. Con la reforma a la ley de transferencias, la nación quedaría con 72 y las regiones con 28. Esto significa 20 billones menos para la educación de hoy al 2016 (*El Tiempo*, 2007c).

Como se decía anteriormente, la educación finlandesa no se confina a la didáctica, a la pedagogía, a la administración de exámenes o a los contenidos temáticos; en esta también se incorporan asuntos sociales, culturales, institu-

cionales, económicos e históricos, que pueden explicar la actitud de los ciudadanos hacia la educación y, por ende, el desempeño de sus estudiantes en pruebas evaluativas. Son estos factores los que hacen que se sea físicamente imposible, para Colombia, desarrollarse de la misma forma que Finlandia o cualquier otro país.

Y no tiene por que ser así. No es humanamente deseable. Intentar hacerlo sería desconocer las bases sociales y culturales que nos definen como nación. Debe haber otra clase de *desarrollo*, otro camino a seguir, otra definición de *progreso*, otra definición de *calidad educativa* que no sea la comparación con los países más ricos y poderosos. En este documento no se está abogando por un pseudodesarrollo o por el subdesarrollo. Sólo por un desarrollo distinto, que se compadezca de nuestras individualidades como nación. ¿Cuáles son las posibilidades? ¿Qué se está gestando en los centros de investigación y de pensamiento colombianos? ¿Cómo nos afecta? ¿Tenemos, como colombianos, la potestad de identificar este nuevo futuro? Tal vez los estudiantes colombianos no sean analfabetos científicos como despectiva y desatinadamente los llamó *El Tiempo*. Tal vez los maestros no sean mediocres. Tal vez hacen su mejor esfuerzo en medio de la indignidad y la precariedad. Tal vez la escala con que se les mide no se corresponde con nuestra realidad.

Referencias biblio y cibergráficas

Alapuro, R., 1988, *State and revolution in Finland*, Berkeley, CA., University of California Press.

Alapuro, R.; I. Liikanen; K. Smeds y H. Stenius, eds., 1987, *Kansa liikkeessä [The Nation in Movement]*, Vaasa, Kirjayhtymä.

Anon, H., 2001, *Nordisk skolbarometer —Attityder till skolan år 2000. TemaNord 2001 [Nordic School Barometer —Attitudes toward School Year 2000]*, Köpenhamn, Nordisk Ministerråd.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 3 de agosto.

_, 1996, *Resolución 2343 por la cual se precisan los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. MEN Bogotá, 5 de junio.

_, 2004a, Decreto 4313 por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 21 de diciembre.

_, 2004b, *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*, Bogotá, MEN.

El Tiempo, 2005, "El conflicto le ha costado al país \$16,5 billones en los últimos cinco años", *El Tiempo*, disponible en: http://eltiempo.com.co/economia/2005-02-08/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-1965655.html, fecha de consulta: 8 de febrero de 2005.

_, 2007a, "5 billones de pesos perdería Bogotá en 10 años, si se aprueban reformas a transferencias", *El Tiempo*, disponible en: <http://www.escuela.gobierno.org/v1/index.php?ap=0&id=592>, fecha de consulta: 10 de enero, 2008,

_, 2007b, "En Pisa, por el piso", *El Tiempo*, disponible en: www.eltiempo.com, fecha de consulta: 9 de diciembre de 2007 [Transcrita en: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-140465.html>]

_, 2007c, "Fecode dice que seguirá en paro", *El Tiempo*, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/printer-125544.html>, fecha de consulta 9 de enero de 2008

_, 2008, "188.000 millones de pesos en útiles escolares esperan vender este mes comerciantes del ramo", *El Tiempo*, disponible en: http://www.eltiempo.com/economia/2008-01-09/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-3912283.html, fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Finnish National Board of Education, 2004, *National core curriculum for basic education 2004*, Helsinki, FNBE.

Fitzgerald, F.S., 1993, *The Great Gatsby*, Nueva York, Wordsworth Books.

Germino, D., 1990, *Antonio Gramsci: Architect of a new politics*, Baton Rouge, LA., Louisiana State University Press.

Halila, A., 1950, *Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939) [History of Finnish Elementary Schooling (1921-1939)]*, Helsinki, WSOY.

Helsingin Sanomat, 2004, "HS Gallup: Teaching most popular profession among school-leavers", 11 de febrero de 2004, *Helsingin Sanomat*, disponible en: <http://www2.hs.fi/english/archive/news.asp?id=20040211IE2>, fecha de consulta: 11 de febrero de 2004.

ICFES, 2007a, "Resultados PISA 2006", *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*, <http://www.icfes.gov.co/pisa>, fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

_, 2007b, "PISA 2006: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes", *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*, <http://www.icfes.gov.co/pisa/Frameset.htm>, fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

Internal Displacement Monitoring Centre, 2007, "Global Statistics", *Internal Displacement Monitoring Centre*, [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/\(httpPages\)/22FB1D4E2B196DA_A802570BB005E787C?OpenDocument](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpPages)/22FB1D4E2B196DA_A802570BB005E787C?OpenDocument), fecha de consulta: 4 de enero de 2008.

Jussila, J., y T. Saari, 2000, *Teacher Education as a Future-Moulding Factor. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*, Helsinki, Finnish Higher Education Evaluation Council.

Klinge, M., 1997, *A Brief History of Finland*, Helsinki, Otava.

Lakaniemi, I., A. Rotkirch y H. Stenius, eds., 1995, *Liberalism: Seminars on Historical and Political Keywords in Northern Europe*, Helsinki, University of Helsinki.

Meyer, J. W.; F. O. Ramirez y Y. N. Soysal, 1992, "World expansion of mass education, 1870-1980", *Sociology of Education*, vol. 65, núm. 2, pp. 128-149.

Norris, N.; R. Asplund; B. MacDonald; J. Schostak y B. Zamorski, 1996, *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*, Helsinki, National Board of Education.

Nóvoa, A. y T. Yariv-Mashal, 2003, "Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?", *Comparative Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 423-439.

OECD, 2006, *Assessing scientific, reading, and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.

_, 2007a, *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1: *Analysis*, París, OECD Publishing.

_, 2007b, "The OECD: What is it?", *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, disponible en: http://www.oecd.org/document/18/0,3343,En_2649_201185_2068050_1_1_1_1,00.html, fecha de consulta: 9 de enero de 2008.

_, 2007c, "Who pays for PISA?", en: "FAQ: OECD PISA", *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, disponible en: http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_32252351_32235731_38262901_1_1_1_1,00.html, fecha de consulta: 8 de enero de 2008.

_, s. f. 1, *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, disponible en: <http://pisa.oecd.org>.

_, s. f. 2, "The Questions: PISA 2006", *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, disponible en: http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_38709529_1_1_1_1,00.html, fecha de consulta: 8 de enero de 2008.

_, s. f. 3, "Sample Question: PISA Mathematics", *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*, disponible en: <http://pisa-sq.acer.edu.au/showQuestion.php?testId=2295&questionId=1>, fecha de consulta: 5 de enero de 2008.

PISA Governing Board, 2007, *Analysis and Reporting Plan for the PISA 2006 assessment*, Edinburgh, UK, OECD.

Procuraduría General de la Nación, 2006, *El derecho a la educación: la educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Bogotá, Giro.

Räty, H.; L. Snellman; H. Mäntysaari-Hetekorpi y A. Vornanen, 1995, "Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet [Parental Satisfaction with the Comprehensive School and Attitudes towards Reforms]", *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, vol. 26, núm. 3, pp. 250-260.

Rinne, R., 1988, "Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie [From Educator of the People to Professional of Teaching: The Path of the Finnish Primary School Teacher]", *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, núm. 19, pp. 430-444.

Simola, H., 1993a, "Educational science, the state and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland", en: T. S. Popkewitz, ed., *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform in Eight Countries*, Albany, NY., State University of New York Press, pp. 161-210.

_, 1993b, "Educational science, the state and teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland", en: T. S. Popkewitz, ed., *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform in Eight Countries*, Albany, NY., State University of New York Press, pp. 161-210.

_, 2005, "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 455-470.

United Nations Development Programme — UNDP, 2007, "Human Development Report 2007/2008", *United Nations Development Programme*, disponible en: <http://hdrstats.undp.org/buildtables/##>, fecha de consulta: 2 de enero de 2008.

United Nations Office on Drugs and Crime, 2007, *The Ninth United Nations Survey on Crime Trends and the Operations of the Criminal Justice Systems*, Nueva York, UNODC.

Universidad de Antioquia, 2007, *Informe consolidado de cobertura educativa por entidad contratista: Convenio 2005-SG-15-0143*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Väljörvi, J.; P. Linnakylä; P. Kupari; P. Reinikainen e I. Arffman, 2002, *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*, Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vehviläinen, O., 2002, *Finland in the Second World War: Between Germany and Russia*, Basingstoke, Palgrave.

analysis of primary teacher professionalism in England and Finland", *Comparative Education*, vol. 40, núm. 1, pp. 83-108.

Webb, R.; G. Vulliamy; S. Hämäläinen; A. Sarja; E. Kimonen y R. Nevalainen, 2004, "A comparative

Ylikangas, H., 1993, *Tie Tampereelle [The road to Tampere]*, Helsinki, WSOY.

Referencia

Gómez Yepes, Ricardo, "Análisis de los resultados de la evaluación PISA 2006: un recorrido por los caminos opuestos del privilegio y la precariedad", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 123-140.

Original recibido: agosto 2007

Aceptado: diciembre 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
