



## Los maestros en el centro de la transformación educativa: un estudio comparativo de la formación y el rol docente entre Argentina y Finlandia.

*Teachers in the center of educational transformation: comparative analysis of teachers' training and role between Argentina and Finland.*

**Juan Cruz Dall'Asta**

Dall'Asta, J. C. (2020). Los maestros en el centro de la transformación educativa: un estudio comparativo de la formación y el rol docente entre Argentina y Finlandia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 97-110.

### RESUMEN

A lo largo de este artículo se buscará ahondar en una de las causas del éxito reflejado en las evaluaciones internacionales de las últimas décadas de la educación finlandesa. Para ello se expondrá brevemente el proceso de transformación educativa que logró poner a los docentes en el centro de la escena. Junto con ello, los acuerdos políticos y sociales que permitieron alcanzar esta centralidad e importancia. Al mismo tiempo, se pondrá en contraste la situación de la formación docente en Argentina, con el objetivo de realizar un ejercicio comparativo sobre las políticas implementadas y su impacto en el sistema educativo. Esto, acotado en el período de tiempo que ocurre entre la década de 1970 y la actualidad. Por último, se evaluará brevemente los criterios de calidad y exigencias propuestos por diversas agencias internacionales, y cómo, si su labor no es contextualizada, puede perjudicar a las diferentes culturas locales o actuar directamente en contra de los fines propuestos.

**Palabras clave:** Transformación educativa – Formación docente – Educación comparada – Maestros – Educación de calidad.

### ABSTRACT

Throughout this article we will deepen into one of the causes for Finnish educational success as shown in the international evaluations of the past two decades. For this purpose, the process of transformation that managed to put teacher in the center of attention will be briefly exposed. As well as this, the political and social agreements that allowed this centrality and importance to happen. We will also portray how the teachers' training situation stands in contrast to Argentine context, with the expected comparative exercise regarding the implemented policies and their impact on educational system. The comparative process will be shortened between the 1970 decade and today. At last, there will be a short analysis on quality criteria proposed by international agencies, and how they can be prejudicial or go against final objectives when taken out of context.

**Keywords:** Educational transformation – Teachers' training – Compared education – Teachers – Quality education.



## Introducción

En el presente artículo se analizará la influencia y las consecuencias que trajo la reforma hacia la educación comprensiva en el sistema educativo finlandés, tomando como eje central la formación docente. De acuerdo con los autores García Perales y Sánchez (2011, p. 71), “el éxito del sistema educativo de un país está directamente relacionado con la formación del profesorado”. Se intentará, desde este punto de partida, orientar sobre los aspectos que hicieron que Finlandia cuente con un amplio reconocimiento a nivel internacional durante la última década. Para cuantificar el éxito se tomarán como criterios el reconocimiento internacional y el posicionamiento o visibilidad que ha tenido este sistema en la última década. Es por esto que el interrogante sobre el que se ahondará a lo largo del trabajo será: ¿es la formación docente el aspecto fundamental para que el sistema educativo finlandés tenga el reconocimiento internacional que tiene?

Considerando que el interés suscitado alrededor del planeta está focalizado fundamentalmente en los resultados obtenidos en los diferentes exámenes internacionales, principalmente los de los informes de la OCDE (evaluaciones PISA), se quiere con este trabajo dar con alguna de sus causas. A manera ilustrativa, y como guía del objetivo planteado, se tomará lo formulado por Pasi Sahlberg (2016, p. 127) al hablar de la formación docente: “sin maestros excelentes y un sistema de formación docente moderno, el actual logro educativo internacional habría sido imposible.”

¿Cuál es el criterio para establecer la excelencia de los maestros? ¿De qué se trata un sistema de formación docente moderno? Sobre estas preguntas se irán analizando los distintos aspectos que complejizan la formación de los maestros y profesores, utilizando el Currículo Núcleo Nacional de Finlandia y las condiciones establecidas por su propio Ministerio de Educación. Por otra parte, surge como cuestionamiento si este proceso de mejora y reinención del sistema educativo es trasladable y aplicable fuera del contexto socio-cultural finlandés. En este sentido, se hará una comparación entre la formación docente en Finlandia y en Argentina, y qué rol dentro de la sociedad ocupan, en última instancia, los maestros.

Se pueden mencionar variados ejemplos en la historia argentina en los cuales el sistema educativo ha sido víctima del desconocimiento por parte de las autoridades políticas de turno, o simplemente “se aceptaron a ojos cerrados la descalificación a la cual fue sometida la Argentina por expertos conocedores de otras realidades, y sus diagnósticos y proyectos, que pretendían ser universalmente replicables” (Puiggrós, 2018, p. 186). Desde los albores del sistema, con Sarmiento y sus maestras traídas de Estados Unidos como ejemplo paradigmático, se ha buscado en el exterior modelos o soluciones a los problemas de la educación argentina. ¿Es posible aprender del mundo sin dar por tierra todo lo que a lo largo de los años se trabajó en materia educativa? El objetivo de este trabajo está sostenido desde el postulado de que no puede haber un sistema educativo sustraído o extirpado de una coyuntura socio-cultural, pero que tampoco puede haber una realidad socio-cultural sin un sistema educativo que lo sostenga y legitime en su continuidad (Schriewer & Garrido, 1989). A estos fines se buscará contribuir para responder a la pregunta de si es posible establecer conexiones que permitan tomar lo realizado en Finlandia y trasladarlo a la Argentina con las modificaciones que se consideren pertinentes. En este sentido, se establecerá un ejercicio comparativo entre ambos sistemas a partir de diferentes variables de análisis.

Es indudable que la cuestión presupuestaria en inversión de infraestructura y mejoras sistémicas juega un papel muy importante en el desarrollo del sistema educativo. Sin embargo, las variables a analizar no tienen que ver con este punto necesariamente, sino que se hará un estudio respecto a la formación docente inicial y la formación continua de los mismos. Como fue mencionado anteriormente, el marco legal e histórico que conforma este proceso será una cuestión central a considerar en este trabajo. Asimismo, la volatilidad política en ambos países jugará un papel fundamental en el estudio de los procesos.

A fin de establecer un estudio más detallado del proceso de formación docente y su continuidad en el tiempo para impactar en los resultados académicos de los alumnos, se establecerán períodos de análisis en la formación. Estos no se dan necesariamente en un orden cronológico, pero sirve a los fines prácticos del trabajo que aquí se realiza. En primer lugar, se llamará formación inicial al período de estudios superiores que habilitan y forman al docente para dar clases. En segunda instancia, se encuentra la formación continua, cursos y capacitaciones. Por último, se dará cuenta de las prácticas docentes y su evolución histórica, en donde se intentará plasmar y visualizar el posible impacto de las dos cuestiones anteriormente mencionadas. Siguiendo la premisa de que para que haya



buenos resultados académicos, éxito y mejoras institucionales a nivel alumnado es condición necesaria la buena formación docente (Sahlberg, 2016) se quiere, a través de este trabajo, señalar las maneras en que se produjeron las mejoras en dicho proceso. A su vez, reflexionar acerca de lo hecho en Finlandia puede servir como espejo crítico de la realidad argentina en pos de mejoras en el sistema educativo. Si lo que se busca analizar es el impacto de la formación docente en el éxito de su trabajo, entonces, “trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en las prácticas en particular” (Davini, 2016, p. 24). Es pertinente aclarar que el énfasis en este sentido estará puesto principalmente en las prácticas docentes, por lo que el estudio de la formación del profesorado tendrá esa dirección.

Además de lo que atañe a lo estrictamente relacionado con la formación docente, se ha dicho que se tomará como otra de las variables de análisis la relación de la política y las prácticas docentes. Esto es, las decisiones de las instituciones del Estado, tanto a nivel local como provincial y nacional, y su influencia en el universo escolar. Asimismo, la percepción que de esa intromisión o control ejercido tienen los docentes a la hora de llevar a cabo su profesión. Es destacable que lo que prima en el sistema educativo finlandés pareciera ser el sentido de autonomía que tienen los maestros y que, de no contar con esta, dejarían su profesión por otra sin importar el aumento en la remuneración percibida (Sahlberg, 2016). He aquí que surge otro punto de estudio para el caso: la cuestión del salario recibido por los docentes a la hora de ejercer su cargo. Si bien se aclaró anteriormente que este trabajo no ahondará en la cuestión presupuestaria, los sueldos de los maestros son un amplio eje de debate y una variable a tener en cuenta para pensar en su profesionalización ¿Existe en Argentina y en Finlandia una política educativa que contemple la situación salarial? ¿De qué manera está contemplada esta situación en cada uno de los países?

En otro orden, pero bajo el mismo criterio de análisis, se encuentra la cuestión de la consideración socio-cultural de la profesión docente ¿Cómo es la consideración que se tiene en Finlandia de quienes se dedican a la educación, y cómo es esta en Argentina? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre ambos sistemas? Al respecto de todas estas variables en última instancia mencionadas es que se hace alusión cuando se habla de la volatilidad o variabilidad política. Se podría decir, en una primera impresión, que la inestabilidad política es directamente proporcional al impacto perjudicial que las decisiones estatales pueden llegar a tener en la práctica docente. El interés suscitado para la realización de este trabajo tiene que ver con los modos específicos en que se producen tales perjuicios o beneficios.

## **Desarrollo**

### **Génesis de los sistemas y marcos legales**

A partir de la década de 1970 en Argentina y en Finlandia se producen cambios que marcarán el rumbo de ambos países hasta la actualidad. En cuanto a lo político, Argentina pasará del tiempo de una dictadura cívico-militar, el retorno a la democracia y una reforma constitucional en la década de 1990. Finlandia por su parte, se encontraba, luego de la Segunda Guerra Mundial, con la necesidad de establecerse políticamente habiendo pasado por guerras civiles y, hasta la caída de la Unión Soviética, permaneció como un país fronterizo. Los acuerdos políticos y la conformación de una matriz económica conocida como el estado de bienestar nórdico, son características centrales de esta década en Finlandia. Argentina, en cambio, sufrió cambios prácticamente cada diez años en las políticas económicas que fueron desde planes antiinflacionarios para contener la hiperinflación de fines de la década de 1980 hasta cierta estabilidad entrada la década de los 2000, luego de una de las más grandes crisis económicas y sociales en el 2001 producto de las decisiones y políticas adoptadas en la década de 1990. Estas alternancias llevaron a la Argentina a no poder lograr un rumbo sostenido en el tiempo.

Con respecto a la educación, la década de 1970 también fue cismática en ambos países. Es en ese tiempo que en la Argentina se abandona la formación de maestros en las Escuelas Normales decimonónicas y se elaboran nuevas instancias formativas con el fin de modernizar las prácticas. Sin embargo, la ley marco que seguirá moldeando y guiando el sistema educativo nacional es la Ley 1.420, sancionada casi un siglo antes. Dicha ley será derogada de manera completa en el año 2014. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación desligando al Gobierno



Nacional de muchas de sus responsabilidades con respecto al sistema educativo. En el año 2006, se vuelve a producir una modificación y sancionarse la Ley de Educación Nacional (ley número 26.206) que se mantiene en vigencia hasta la actualidad. Todas estas alternancias y cambios, harán que con el tiempo se vaya deteriorando el nivel de la educación por la imposibilidad de mantener políticas educativas estables como políticas de Estado (Puiggrós, 2018). La ley sancionada en el año 1993 que corrió a un lado el rol dador y administrador del sistema al Estado posicionándolo en un lugar evaluador de rendimientos (Tiramonti, 2014), hacía responsable de los resultados académicos a las escuelas y, como consecuencia, a los docentes. En este sentido, las desigualdades y deterioro provocados en los resultados y calidad educativa generaron recelo y desconfianza en las cualidades de los maestros por parte de una porción importante de la sociedad. Esta imagen negativa se mantuvo con los años a pesar de las modificaciones y mejoras en la formación inicial docente a partir de la Ley de Educación Nacional (Iglesias, 2015).

El caso finlandés es diametralmente opuesto. En la misma década, los años '70, de la mano de largos debates y consensos, se generó una transformación en la estructura del sistema educativo que buscó poner a los estudiantes en su núcleo queriendo brindar oportunidades educativas iguales, y a los docentes en el centro de la escena política (Sahlberg, 2016). La ejecución de estas nuevas políticas se fue dando de manera progresiva y sostenida en el tiempo, teniendo en la actualidad los mismos marcos legales que casi cinco décadas atrás. Además del arco político, quienes tuvieron mucha injerencia en los procesos de modificaciones fueron los gremios docentes representando las inquietudes que los maestros tenían al respecto de su jerarquización profesional.

Es entonces, que, con el fin de clarificar los contenidos y los procesos dados tanto en Argentina como en Finlandia, es necesario realizar un breve recorrido histórico que dé cuenta de la conformación de ambos sistemas educativos. Específicamente, se realizará un recorte a partir de la década de 1970. Asimismo, se tendrán en cuenta aspectos previos, fundacionales, del Siglo XIX, del sistema educativo argentino para poder poner en perspectiva su conformación y la continua sucesión de cambios realizados.

La escuela no sólo se sostiene sobre las bases de la enseñanza, en la interacción entre docentes y estudiantes y las metodologías y pedagogías, sino que surge de un contexto socio-histórico-cultural determinado que no puede dejar de ser analizado en cualquier estudio de educación comparada. Simola (2005, p. 457) sostiene en su estudio sobre la educación en Finlandia que “un estudio comparado en educación pretende ser un recorrido histórico, más que un modo de gestión educativa”.

## **De la Escuela Normal a los Institutos Superiores de Formación Docente**

El sistema educativo argentino, tiene su origen en el Siglo XIX durante la presidencia de Julio Argentino Roca con la Ley 1.420 en el año 1884. En ella se estipulaba los fines y deberes de la educación en una Nación incipiente, sumida bajo las grandes inmigraciones de la época. Mucho territorio que ocupar, y una importante diversidad de culturas ocupándolo. Era imperante, en ese entonces, crear y formar una identidad nacional que fuera acorde con las necesidades de los tiempos. Los maestros de escuela jugaban, en este sentido, un rol fundacional. Si bien su formación, tema que compete a este trabajo, no estaba claramente demarcada más allá de la titulación, la importancia que tenían estaba asociada directamente al cumplimiento de la Ley y las demandas que el entonces poder político exigían. La Dirección General de Escuelas funcionaría como el ente regulatorio formulando las directrices que debían seguirse. El artículo número 25 de la mencionada Ley, preveía que los títulos docentes serían expedidos por las Escuelas Normales, tanto Nacionales como Provinciales. El artículo número 27 por su parte, dictaba las condiciones a cumplir y las tareas a desempeñar por parte de los enseñantes, a saber:

Los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas están especialmente obligados:-- 1° A dar cumplimiento a la presente ley y a los programas y reglamentos que dicte, para las escuelas, la autoridad superior de las mismas.--2° A dirigir personalmente la enseñanza de los niños que estén a su cargo.--3° A concurrir a las conferencias pedagógicas que para el progreso del magisterio establezca la Dirección General de las Escuelas.--4° A llevar en debida forma los registros de asistencia, estadística e inventario que prescriben los artículos 19 y 21.



El normalismo, cumplía, de esta manera, con el rol homogeneizador para el que fue pensado creando docentes dóciles, iguales, ejemplo y creadores de una misma cultura, cuestión que el gobierno central de Buenos Aires se había propuesto para modernizar a la nación (Beech, 2005; Soneyra, 2012).

Durante gran parte del Siglo XX, el Gobierno Nacional tuvo a su cargo escuelas normales y terciarias a lo largo de todo el país. No es sino, hasta la década de 1990 que, amparado en la Ley 24.049, el Estado Nacional se desprende de los servicios educativos no universitarios y delega ese trabajo a las diferentes provincias finalizando así, un proceso comenzado décadas antes (Puiggrós, 2018). Consecuencia de esto, la formación docente para este entonces ubicada en el nivel terciario no universitario pasa a depender de cada una de las jurisdicciones provinciales y no se da de manera equitativa en todo el territorio nacional. En todo este proceso de modificaciones legales y sistémicas, los docentes quedan relegados a meros ejecutores y no son consultados para la conformación del sistema educativo. Asimismo, se flexibilizaron las condiciones de trabajo y aceptación para la profesión docente. En este sentido, ser maestro en Argentina para los años '90 en muchos casos, no era un trabajo elegido por su prestigio ni por su rol en la sociedad sino como una salida laboral a corto plazo sin perspectiva de crecimiento o continuidad en el tiempo. Davini (1998) así lo expone:

Las Escuelas Normales siguen nutriéndose de ingresantes pertenecientes a sectores social y culturalmente modestos, para los que la elección de la carrera representa la puerta de entrada al mercado laboral, en el que solo el 39 por ciento espera dedicarse con exclusividad a la docencia o permanecer mucho tiempo en esta actividad. (p. 195)

Es notorio como, a pesar de un intento de abandonar las Escuelas Normales, lo que cambió fue solamente de carácter discursivo.

En el año 2006 se sanciona la ley que rige con vigencia hasta la actualidad, ley nacional 26.206, conocida como Ley de Educación Nacional. Si bien en ella se pueden encontrar grandes cambios en comparación con la redactada a finales del Siglo XIX, la función y el desempeño que de los docentes se espera es similar. El artículo 71 de la mencionada norma, establece que la formación de los maestros y profesores de escuela debe tener como fin la preparación de “profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.” El lugar que éstos ocupan en el fortalecimiento de la nación argentina sigue siendo fundamental y, aún en el tiempo actual, fundante.

## **La Educación Comprensiva**

Una de las características centrales del sistema educativo finlandés es su relativa juventud en términos históricos. A mediados del Siglo XX, y luego de las dos Guerras Mundiales, el Estado del país nórdico comienza a sembrar las bases de una educación en función del desarrollo individual y colectivo. Establecido por el Gobierno en el año 1945, el Comité Curricular para la Escuela Primaria, realiza las primeras reformas en el sistema que llevarán con el paso del tiempo a la Escuela (o Educación) Comprensiva conocida en la actualidad.

Luego de varias décadas de insistencia por parte de los docentes, Finlandia fue uno de los últimos países en establecer la educación obligatoria en el año 1921. En esas demandas, el colectivo de maestros liderado por sus grupos sindicales, hacía especial énfasis en la importancia que para el desarrollo sustentable de la nación significaría la educación. A su vez, pedía cambios en el modo de formar a los docentes sobre todo los de la escuela de nivel primario para que pasaran a ser reconocidos con títulos universitarios a la manera de los educadores de la escuela secundaria y superior. Es en la década de 1930 que se establece en la ciudad de Jyväskylä, la Facultad de Educación en la Universidad homónima. Mediante varios comités y reuniones como el del año 1945, se llega entre los años 1972 y 1977 a la Reforma de la Escuela Comprensiva o Peruskoulu en su idioma original.

Durante el proceso de reforma e implementación de este sistema educativo, hay dos factores que son de interés primordial para su comprensión. En primer lugar, y como consecuencia de la salida de la Segunda Guerra Mundial y las guerras subsiguientes, el rápido paso de una sociedad agraria a una sociedad industrializada provocó que, poniendo en el centro de las preocupaciones estatales el progreso individual, no se perdiera de foco el sentido colectivista propio de la cultura agraria. Asimismo, se generó un consenso tan generalizado para la puesta en



funcionamiento, que se realizó de manera veloz y sistemática a lo largo de una nación que funciona políticamente de manera unitaria. De acuerdo con Simola (2005, p. 458) “El sistema de educación comprensiva fue desarrollado solamente en la década de 1970, pero a su vez, fue implementado muy veloz y sistemáticamente, de un modo un tanto totalitario”. Paralelamente, y como segundo factor de análisis, la conformación de un Estado de Bienestar en el país dejó en su proceso consensos políticos que involucraron a todos los sectores de la sociedad. Sobre esa base de acuerdos, la educación logró ponerse en el centro de la escena política y social. El director general del Consejo Nacional de Educación General durante los años 1973 a 1991, Erkki Aho así lo explica (Sahlberg, 2016):

Para implementar la reforma escolar integral se necesitaron varios compromisos políticos. El profesor Pauli Kettunen ha dicho que el Estado de bienestar nórdico se construyó utilizando tres ideales políticos: el legado de los campesinos liberados, el espíritu del capitalismo y la utopía del socialismo. Igualdad, eficiencia y solidaridad, los principios esenciales de estos tres ideales políticos, se fusionaron en un consenso que los enriqueció mutuamente. Creo que esta es la base de la tierra firme sobre la que se ha establecido la política educativa finlandesa. (p. 61)

En simultáneo con las reformas del sistema a nivel escolar, se realizó la Reforma de la Educación de Maestros o Formación Docente. Por medio de ella, la responsabilidad de la formación pasó de los centros pequeños comunales o seminarios de entrenamiento a las nuevas Facultades en las Universidades que, al igual que como había sucedido en Jyväskylä en los años treinta, se establecieron definitivamente como los lugares donde se educaría a los futuros maestros. De este modo, describe Simola (2005) que,

La formación inicial de los maestros de escuela primaria fue elevada a un título de Maestría en el año 1979, haciendo crecer drásticamente el rol de las ciencias de la educación en la formación de docentes y llevando a una rápida adopción de la educación como una disciplina académica (p. 461).

Es entonces que, entrando a la década de 1980, la docencia tiene un nuevo estatus en la sociedad y comienza a convertirse en una de las profesiones más requeridas y respetadas junto con las más tradicionales.

## Los sistemas educativos

El sistema educativo argentino obligatorio está conformado por tres niveles, inicial, la escuela primaria y la escuela secundaria. La concurrencia de este modo es a partir de los 4 años de edad hasta la finalización del secundario, mientras que los años inferiores en nivel inicial también deben estar garantizados para el acceso por parte del Estado. De esta forma, la cantidad de años de obligatoriedad es de catorce. Existen dos estructuras diferentes para la educación primaria y dos para la secundaria. En total, deben sumar doce años de asistencia a clase que pueden estar divididos en seis en el nivel primario y seis en el secundario, o bien siete en un ciclo y cinco en el otro respectivamente. En ciertos casos también puede haber un agregado de un año para la finalización de alguna especialidad técnica o industrial. Una vez finalizada la educación obligatoria, los alumnos pueden optar libremente por cualquiera carrera de nivel superior (terciaria o universitaria) sin restricciones de promedio o exámenes generales a nivel nacional. El Ministerio de Educación de la Nación tiene como función ser el garante de la educación en todo el país. Quienes están encargados de su ejecución, presupuesto y decisiones de tipo organizacionales en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario son los ministerios de cada una de las provincias.

La educación obligatoria en Finlandia tiene un solo trayecto posible. A lo largo de todo el país, la estructura del sistema educativo está conformada por nueve años de educación básica que comienzan para los estudiantes a la edad de siete años. Previo al comienzo de la escolaridad, está previsto en el sistema un nivel inicial que debe estar garantizado, pero no tiene una estructura pedagógica específica. Una vez finalizada la educación básica, los alumnos pueden optar entre dos ramas. Por un lado, la educación secundaria superior similar a un bachillerato con una duración de tres años, y por el otro, la educación superior vocacional que puede prolongarse entre tres y cuatro años. La titulación del primer trayecto mencionado habilita a los estudiantes a aplicar a cualquier universidad que expida títulos de licenciatura y maestría como, por ejemplo, la docencia. Mientras tanto, la finalización de la segunda rama forma en un oficio y permite postularse para una universidad de ciencias aplicadas. Ambas posibilidades no son excluyentes entre sí. Es decir, si un estudiante decide optar por la educación superior vocacional, puede al finalizar, hacer el trayecto de educación secundaria superior. El Ministerio de Educación



Nacional brinda los acuerdos, el Currículo Nacional Marco y las garantías para el correcto funcionamiento de las escuelas que cuentan con independencia presupuestaria a cargo de los gobiernos municipales e independencia curricular pudiéndose adaptar de acuerdo a las necesidades locales.

## **La formación docente y su rol en la sociedad**

### **La alta profesionalización como sustento de la práctica**

El análisis de las prácticas docentes requiere poner en relieve algunos aspectos de los que éstas se componen. Como ya fue mencionado anteriormente, una de las claves del éxito docente en Finlandia es su carácter de carrera universitaria basada en la investigación de maestría. Esto, a su vez, colabora en la creación de los currículos a implementar en cada una de las regiones y municipalidades del país. Los últimos dos aspectos, tienen estrecha relación con los dos primeros mencionados. A saber, la falta de control externo y la alta estima que socialmente tienen los docentes.

La formación en las universidades nacionales mantiene procesos similares, pero atiende a cambios decididos por éstas para el mejor uso de los recursos. Los estudios son cuantificados de acuerdo con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y están divididos en dos titulaciones. En el primer trayecto de la carrera para profesorado de educación primaria, está la obtención de un título de licenciatura. Para eso es necesario alcanzar los 180 créditos ECTS, de los cuales 60 corresponden a materias de pedagogía y didáctica, y el resto, de cursos relacionados a ciencias de la educación. Una vez alcanzado ese título, los estudiantes deben cursar estudios de maestría para finalizar luego de presentar una tesis de investigación relacionada a la educación o a la materia en la que van a especializar su práctica. De acuerdo con documentos del Ministerio de Educación citados por Sahlberg (2010), la finalización de una carrera para ejercer la docencia varía entre los cinco y los siete años y medio de estudios.

Las reformas en la formación de maestros contribuyeron a posicionar a estos dentro del estrato socioeconómico alto, con fuerte influencia política por la importancia que se le dio a su actividad. Si bien, la cuestión salarial no es lo que más relevancia tiene para los docentes (Sahlberg, 2010), su percepción está encuadrada por encima del promedio general.

Por su parte, la sociedad en su conjunto entendió y colaboró en la implementación de reformas para que solamente, por medio de la educación es que se puede ascender en la escala social. Los docentes, se convirtieron en jueces en términos de determinar la dirección del futuro de los niños. Este derecho fue otorgado por parte del Estado desde arriba, y por los padres desde abajo. (Simola, 2005, p. 461)

La confianza y la responsabilidad otorgadas, son, según variadas encuestas, las dos cuestiones que más peso tienen para los docentes en su desarrollo y práctica profesional. Causa, y consecuencia de ello es la falta de controles burocráticos tradicionales que fueron desapareciendo de las escuelas finlandesas a partir de la década de 1990. *“Los inspectores de escuela, un currículo nacional detallado, materiales de enseñanza aprobados, horarios de clase especificados semanalmente de acuerdo a las materias y un diario de clase (o libro de aula) – todo eso fue abandonado”* (Simola, 2005, p. 464). Por su parte, la conformación de la enseñanza particularmente de clase, quedó, con todas las reformas, como responsabilidad conjunta entre maestros, escuelas y municipios.

El Currículo Nacional Marco para la Escuela Básica forma parte de los documentos guía para el trabajo de los enseñantes y su práctica de clase. En última instancia, marca los principios y fundamentos básicos para la enseñanza, pero deja librado a las escuelas la metodología y temáticas específicas (Sahlberg, 2010). La jerarquización de la carrera docente impactó positivamente en el proceso de instalación del nuevo modelo de enseñanza. Con los maestros como actores principales de los diseños curriculares, se consolidó a su vez, la elevación de carrera de grado a maestría. De acuerdo con Sahlberg (2010, p. 6), *“la importancia del diseño curricular en la práctica, ayudó a pasar el foco del desempeño profesional de un esfuerzo fragmentado a uno más sistemático, fuertemente asentado sobre bases teóricas para la mejoría escolar”*. La investigación incluida en la formación docente, es, y sigue siendo, un sustento permanente para la mejora y la elaboración de nuevos contenidos a poner en acción dentro de las escuelas finlandesas.



La fuerte descentralización del sistema educativo, hace posible que la implementación de reformas y mejoras sea sostenible en el tiempo y el territorio. Más allá de la existencia de un Comité Nacional de Educación y un Ministerio de Educación Nacional, la política pública en Finlandia sostiene la necesidad de que cada gobierno municipal tome las decisiones más apropiadas para el funcionamiento de las escuelas que están a su cargo. Esta posición es coherente, también, con la suerte de obligación que recae en los alumnos para asistir a la escuela más próxima a su domicilio. Finlandia, es un país con una estructura política centralizada, pero con una burocracia bien desplegada a lo largo de su territorio. En este sentido, se puede mantener un control más eficiente por parte de la sociedad sobre las actividades del Estado en todos sus niveles y una mejor rendición de cuentas por parte de las autoridades, en este caso, escolares. Los docentes, elegidos por un comité municipal, sólo necesitan demostrar su título para ser elegibles y no tienen controles estrictos ni estandarizados en su actividad, sino que son escuchados, atendidos en sus reclamos, y delegados en su responsabilidad. De esta manera, se logra un mayor compromiso y estabilidad en la profesión a la vez de un buen intercambio entre las escuelas, la burocracia pedagógica, el Estado y la ciudadanía.

Consecuentemente, y en función de un alto compromiso con la profesión, es menester contar con docentes con bastos recursos (Tenti Fanfani, 2018), en simultáneo con una estima apropiada hacia su palabra, su lugar en la sociedad y sus tiempos de formación. En definitiva, para que exista una práctica docente que tenga resultados acordes con lo que la política nacional sugiere, se debe tener bien claro qué se espera de ellos y de qué manera ejercerán su rol. Cumpliendo con estas premisas, entonces, es que *“el sistema finlandés, se sostiene en la experticia y respuesta responsable de los docentes que son expertos en su área de trabajo y comprometidos con sus estudiantes”* (Sahlberg, 2010, p. 2).

## Más allá de toda sospecha

Como se mencionó con anterioridad, al igual que en Finlandia, la década de 1970 fue bisagra en la formación docente argentina. La premisa era dejar atrás el normalismo, y modificar los planes educativos en busca de mayor profesionalismo. Sin embargo, estas variaciones no terminaron de despegar a la formación de maestros del nivel medio.

Las variaciones en la estructura de los planes oscilaron entre la circunscripción de la formación profesional docente en el nivel terciario en 1970, a un modelo mixto que se desarrollaba parte en el nivel medio y parte en el nivel terciario en los planes siguientes (Soneyra, 2012, p. 53).

Los planes de estudio contemplaban estudios tendientes a dejar la formación pedagógica dentro de la actual escuela secundaria y prolongar por un año más las prácticas profesionales.

En el año 1984, con el retorno a la democracia, se convoca a un Congreso Pedagógico Nacional en donde se debatieron cuestiones de índole relacionado a la consolidación republicana y democrática por sobre lo específicamente pedagógico (Puiggrós, 2018). En él, los docentes tuvieron baja representatividad, siendo “los sectores religiosos católicos, como los grupos empresarios, los que dominaron los debates e impusieron sus posiciones” (Wanschelbaum, 2014, p. 89). Para comienzos de la década de 1990, las actualizaciones propuestas por el Congreso Pedagógico fueron dejadas de lado por su carácter no vinculante (Puiggrós, 2018).

La Ley Federal de Educación, aceleró el rumbo del ya deteriorado sistema. Dejando a los docentes de lado, y dándoles responsabilidades para las cuales no estaban formados, pusieron en ellos la responsabilidad de elevar académicamente una escuela argentina en franco declive. La falta de presupuesto, los bajos salarios y la alta conflictividad con los gremios docentes culminaron con una huelga que duró por cuatro años. Las políticas adoptadas por el Gobierno Nacional, fundamentalmente en cuanto a la conformación del nuevo sistema escolar y en la cuestión presupuestaria, no hicieron más que perjudicar las prácticas de los docentes, aumentando “el deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, que corriendo de escuela en escuela llegaban a dar clase a centenares de alumnos en un día” (Puiggrós, 2018, p. 189).

Trece años después de la sanción de la Ley Federal, en el año 2006, se redacta y logra aprobación la Ley de Educación Nacional. Ella traía consigo cambios sustanciales al respecto de la formación y rol docente, y la



injerencia del Estado en la educación. La Campaña Argentina por el Derecho a la Educación en su informe del año 2017 la describe de la siguiente manera:

Por su parte, la Ley de Educación Nacional del 2006 determinó que todas las carreras de formación inicial de los docentes deberán durar, al menos, cuatro años (ya que muchas ofertas formativas duraban dos años y medio), lo que homologó el título docente de grado al de una licenciatura, posibilitando el acceso de los docentes a posgrados universitarios. La LEN también creó el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua a nivel nacional, además de desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua, entre otros objetivos (CADE, 2017).

La jerarquización académica de la formación docente, sin embargo, no logró modificar la visión que tiene la sociedad de los maestros.

Por otro lado, en la misma línea de mejora, se estableció en una combinación entre la legislación y el Consejo Federal de Educación, un mínimo salarial para todos los docentes a nivel nacional luego de sucesivas políticas que buscaron reducir la desigualdad inter jurisdiccional de los ingresos. El Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) fue creado en el año 1998 con el propósito de reducir la brecha salarial existente entre las provincias. Originalmente se preveía que durara hasta el año 2003. En el año 2005 se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) que preveía que para el año 2010 la inversión en educación debería ser de un 6% del Producto Bruto Interno nacional con el propósito de consolidar la financiación federal y reducir aún más la iniquidad de ingresos entre las provincias (Álvarez, 2010). Es entonces que se establece en su artículo 10 que

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: condiciones laborales; calendario educativo; salario mínimo docente y carrera docente.

Las políticas, de corte fundamentalmente presupuestarias, que se sucedieron desde la creación del FONID en adelante, buscaron siempre incrementar las herramientas para una mejor práctica por parte de los maestros. En el año 2016 se creó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, un plan de cinco años con la intención de seguir jerarquizando la profesión docente desde la formación inicial y la formación continua.

En los años que transcurrieron desde los años '70 hasta la actualidad, se produjeron cambios que impactaron negativamente de manera global en la confianza que se tiene hacia los docentes. No hubo una política sostenida en el tiempo que colaborara a afianzar el rol de los maestros en la sociedad, ni una mejora sustancial en las condiciones formativas y de trabajo. Tenti Fanfani (2018, p. 177) concluye que *“Hace tiempo que la escuela y el maestro no están más allá de toda sospecha, como solían estarlo en otras épocas históricas. Hoy todos quieren reformar la educación y la formación docente.”* Con todo, pareciera ser que de alguna manera se corrió a los profesionales de la educación del centro de ella misma y que se quiere mejorar las prácticas y circunstancias, sin prestar atención a quienes están a cargo del funcionamiento del sistema.

## Transferencia educativa

La transferencia educativa, entendida desde la educación comparada, es un concepto que hace alusión a la extrapolación y transposición de conceptos y prácticas desde un sistema educativo hacia otro (Beech, 2006). El estudio de un sistema foráneo tiende a que la aplicación de los resultados deje fuera de consideración cuestiones de la propia idiosincrasia. A lo largo del apartado anterior, se fueron desarrollando y enumerando una serie de cuestiones que hacen de la educación en Finlandia sea tomada como el modelo de referencia a nivel mundial a lo través de las primeras dos décadas del Siglo XXI. Poner esta situación en contraste con la realidad argentina y su evolución, da cuenta de las diferencias que hay entre los dos países. Ahora bien, ¿es resaltando las diferencias una manera encubierta de posicionar a un sistema educativo por encima del otro?

La historia del sistema educativo argentino podría pensarse como una sumatoria de transferencias educativas. El caso más emblemático es el de las maestras traídas desde Estados Unidos por Domingo Sarmiento, presidente entre los años 1868 y 1872. En su proyecto pedagógico, postulaba la necesidad de poblar el vasto territorio argentino a la vez de formar ciudadanos para el naciente capitalismo. En sus viajes por Boston, junto con Horace



Mann y su esposa, Sarmiento encontró en la educación la clave fundamental para el desarrollo nacional. Para ello, era necesario contar con maestras dotadas de conocimiento y buena preparación. Dado que aún no existían en Argentina docentes que cumplieran con los requisitos propuestos por él, buscó replicar la formación recibida en los Estados Unidos importando maestras para preparar a las futuras generaciones.

Más cercano a la actualidad, es el caso del sistema implementado con la Ley Federal de Educación. *“La iniciativa copió el modelo español ya en retirada, cerró ‘sobre un escritorio’ sin atender a la realidad”* (Sanguinetti en Crespo, 2007, p. XVIII). En una suerte de colonización cultural, *“se aceptaron a ojos cerrados la descalificación a la cual fue sometida la Argentina por expertos conocedores de otras realidades, y sus diagnósticos y proyectos, que pretendían ser universalmente replicables”* (Puiggrós, 2018, p. 186). Las modificaciones y planes de mejora pensados para los docentes, a lo largo de las cinco décadas que comienzan en 1970, no surgieron de trabajos propios nacidos desde la idiosincrasia argentina. Antes bien, se desconfió absolutamente de poder lograr un cambio sustancial que partiera desde el cuerpo docente hacia la cumbre del sistema.

Como ya se ha dicho, Finlandia logró poner a los maestros en el centro de la transformación educativa. Esto no se dio sino después de muchos años de trabajo constante y un fuerte apoyo de la sociedad, junto con acuerdos políticos. De acuerdo con Beech (2006, p. 6) en su mención de Sadler, *“el beneficio más importante que se puede obtener de estudiar un sistema educativo extranjero, es un mejor entendimiento del propio”* Cabe señalar que la profesión docente en Argentina fue, desde los comienzos del sistema educativo, fundamental y fundacional. Por lo tanto, en el afán de reformar la educación y llevarla nuevamente al centro de la escena nacional, es importante entender la historia y quienes fueron sus protagonistas.

## Hacia un modelo universal de maestros

Desde este análisis recorrido, surge una última variable relacionada con el aspecto universal de la educación. Hacia principios del siglo XXI, nace desde los organismos internacionales como OCDE, UNESCO y el Banco Mundial, la necesidad de establecer parámetros de calidad educativa. Se establecen así, *“una serie de reformas educativas que debían ser aplicadas en casi todos los contextos para poder hacer de la educación, un sistema adaptable a ‘un mundo en rápido cambio’. Estas reformas implican nuevos desafíos y demandas para los docentes”* (Beech, 2005, p. 93). Dentro de estas reformas se incluyen tanto a la formación docente como al modo de rendición de cuentas de los sistemas educativos. A este fin, se crean las evaluaciones PISA que buscan evaluar los conocimientos considerados básicos para estudiantes de 15 años de edad. Es por estos exámenes, justamente, que Finlandia cobra la relevancia que suscita el interés de este trabajo. En este sentido, se formulan en el año 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO, 2015).

Ahora bien, ¿de qué se tratan los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030? Específicamente relacionado con la educación, es el número cuatro. El ítem 4.c es el que estrictamente habla de los docentes y postula que *“De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”* (UNESCO, 2015, p. 21). De esta formulación se desprenden al menos dos cuestiones principales. A saber, la condición de calificados de los maestros y la cooperación internacional. En función de lo considerado como calidad docente, ellos son catalogados de esta manera si cumplen las veces de facilitadores o mediadores entre el conocimiento y los estudiantes (Beech, 2005), favoreciendo su adquisición. La tutela internacional a la que se ven expuestos los países en vías de desarrollo puede rápida y fácilmente convertirse en una colonización cultural o, viciando las raíces del propio sistema, no ser más que un caso más de transferencia educativa.

Estableciendo criterios unificados de calidad, también estas agencias internacionales establecen pautas de educación para los maestros. Es decir,

los docentes deberían recibir el mismo tipo de educación que se espera que impartan a los estudiantes con los que ellos trabajarán. Más aún, estas agencias sugieren que el currículo para la formación docente no esté organizada alrededor de la transmisión de conocimientos e información específica (Beech, 2005, p. 94).



De esta forma, quedaría conformado un solo estilo pedagógico y, consecuentemente, un modelo universal de maestro.

En el sentido de la responsabilidad y rendición de cuentas, como así llaman al control sobre los procesos, la calidad educativa termina reposando sobre los resultados de exámenes estandarizados que no atienden a todas las variables que hay en juego en educación. A este respecto dice Goldstein en Simola (2005):

Cada sistema educativo puede desarrollar diferentes criterios para evaluar la calidad, la inscripción, etc. y en lugar de monitorear el progreso hacia un conjunto básicamente artificial de objetivos Educación Para Todos (EFA por sus siglas en inglés) podría concentrar los recursos que puede movilizar para obtener la comprensión necesaria de la dinámica de cada sistema. Esto permitiría implementar políticas constructivas. El énfasis estaría en el contexto local y la cultura, dentro de los cuales aquellos con conocimiento local pueden construir sus propios objetivos en lugar de confiar en criterios comunes implementados desde una perspectiva global (p. 467)

Al volver sobre las bases de la finalidad de los estudios en educación comparada, a saber, entender más profundamente el propio sistema educativo (Beech, 2006), se puede pensar críticamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Desde una mirada más bien pesimista, podría creerse que no son útiles en absoluto. Sin embargo, el contraste que a través de los resultados puede realizarse, podría colaborar en la mejor comprensión de los factores de cambio y ayudar a reflexionar sobre las propias prácticas.

## Conclusión

A lo largo de este artículo se puso de manifiesto el impacto que tuvo poner a los docentes en la centralidad del escenario educativo tomando como caso de análisis lo ocurrido en Finlandia. Partiendo de la premisa de que una buena formación de maestros trae como consecuencia buenos resultados académicos, se buscó una mejor comprensión de los procesos que tuvieron lugar en ese país en comparación con la Argentina. Al ser la evolución de ambos países una consecuencia de sus políticas públicas también es importante analizar hasta qué punto y de qué manera se dieron las decisiones a partir de los años '70 en adelante. En aras de una transformación positiva para el sistema educativo, dentro de una sociedad que lo legitime y apoye, ¿qué se puede aprender del éxito finlandés?

Los puntos de partida para la conformación de sistemas educativos como los son el argentino y el finlandés fueron similares en sus objetivos, pero diferentes en su ejecución. Inicialmente, ambos sistemas pretendían una sólida formación de los habitantes de su país. Argentina, con esto, buscaba la unificación de una cultura nacional bajo estándares impuestos desde las órbitas de poder hacia los hacedores de la educación. Finlandia por su parte, superada la división producida por las guerras internas, vio la necesidad de afianzar las prácticas educativas para lograr así el progreso individual y nacional. Para esto, se recurrió al camino inverso al argentino. Es decir, se atendió a los planteos de los docentes para luego tomar las decisiones estructurales que fueran pertinentes y necesarias. El primero de los planteos estuvo en el orden de la instrucción académica para los propios maestros. Una mejor instrucción en la formación docente y una mayor profesionalización de la carrera tuvieron impactos altamente positivos en el rendimiento de los alumnos en las escuelas. En este sentido, la confianza en la educación inicial de los maestros y los incentivos para la formación continua fortalecen las prácticas y afianzan la elección de la enseñanza como profesión. Sobre este punto, *“muchos señalan que, si fueran a perder su autonomía profesional en las escuelas y en las aulas, cuestionarían la carrera elegida”* (Sahlberg, 2016, p.133).

Para que las transformaciones educativas sean viables, siempre es necesario el apoyo y acompañamiento de la sociedad. Todos los autores citados a lo largo de este artículo coinciden en afirmar esta hipótesis. Por lo mismo, la UNESCO (2017) señala que un relevamiento del año 2013 de la Fundación GEMS Varkey mostró que en Finlandia la sociedad confía más en el sistema que en los docentes. Esto reafirma la necesidad de involucrar a todos los actores en la confirmación de un sistema educativo capaz de atender a todas las demandas. He aquí un posible aprendizaje para la Argentina. Es importante recuperar la centralidad de la profesión docente en la práctica de la educación para que todo el sistema vuelva a dejar de estar más allá de toda sospecha. Toda la ciudadanía en su



conjunto debe comprometerse para, desde su propia iniciativa, lograr una transformación en pos del desarrollo de los estudiantes (Tenti Fanfani, 2018).

Otro aspecto central de análisis fue la prolongación y desarrollo de los procesos de conformación de los sistemas educativos. Mientras que, en Argentina, las leyes en los últimos cincuenta años se modificaron con cierta periodicidad, en Finlandia, se decidió sostener en el tiempo lo acordado iniciáticamente. Es preciso, entonces, afirmar que la volatilidad del sistema legal y político impacta directamente en el beneficio o perjuicio del sistema educativo.

La cuestión salarial es una problemática que fue abordada superficialmente a lo largo de este trabajo. Es importante, sin embargo, destacar algunos aspectos relacionales entre la percepción salarial y la obtención de la misma. Tanto en Argentina como en Finlandia, el aumento del sueldo docente está emparejado con la antigüedad en el cargo. *“Los profesores finlandeses ascienden en la escala salarial a medida que aumenta su experiencia en la enseñanza; los salarios no están basados en el mérito”* (Sahlberg, 2016, p. 134). No obstante, en muchas oportunidades, se utiliza desde el arco político argentino los resultados académicos para justificar el mal pago a los docentes. Este es un punto en el que se puede ahondar en futuras investigaciones, apuntando a dar respuesta a la relación entre el compromiso de los maestros y el dinero obtenido por su trabajo. El interrogante podría apuntar en el sentido de una mayor profesionalización de la carrera para, saldada la cuestión de ingresos, mejorar las prácticas. En el mismo sentido, se podrían abordar como variables complementarias, el régimen de promoción profesional y evaluación docente en función de la formación continua.

En lo que atañe a la formación inicial y continua en Argentina, es sumamente desafiante poder presentar una investigación específica y detallada de todas las variables que a ella componen. El carácter federal de la educación para los docentes hace que, a pesar de los lineamientos generales establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, existan diferentes trayectos educativos en todas las instituciones universitarias y no universitarias del país. En este punto, quizás sea necesario, reflexionar sobre el lugar que ocupa el Consejo Federal de Educación y que postura toma frente a las mejoras que pueden realizarse en cuanto a la formación docente. Por lo pronto, todavía no es posible por una cuestión temporal analizar los resultados del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

Una variable que no fue tomada en cuenta para el análisis es el lugar que ocupa el sindicalismo en los diferentes sistemas educativos. Los grupos gremiales en Argentina tienen un peso importante en todos los ámbitos desde mediados del siglo XX. Ligados profundamente con el partido político justicialista, siempre fueron protagonistas de luchas por la adquisición de derechos laborales. Principales actores durante la ya mencionada huelga de los años '90, su rol quedó ciertamente asociado con la pelea presupuestaria y salarial. Desprestigiados por el poder político, excepto por algunos casos particulares, fueron quedando con el tiempo fuera de las decisiones curriculares y de la conformación de los planes de estudio para la formación docente. Por su parte, en Finlandia, los sindicatos de maestros fueron promotores de la transformación educativa en todos sus aspectos. Desde el establecimiento de la educación obligatoria hasta los acuerdos por una educación garante de la equidad social, su palabra siempre tuvo peso propio ¿Debe, a estos fines, resolverse la situación salarial de los educadores para luego poder abocarse a la transformación educativa? ¿Es posible que las asociaciones sindicales de maestros colaboren en simultáneo para la resolución de ambos problemas? ¿Cuál es la representatividad real acerca de los problemas más cotidianos de los sindicatos docentes?

Por último, es pertinente destacar que tanto Finlandia como Argentina consideran en sus marcos legales a la educación como un derecho que debe ser garantizado por parte del Estado, reforzando el carácter público del acceso al mismo en los niveles obligatorios de enseñanza. Asimismo, el ingreso a la carrera docente en Argentina es libre y no está sujeto a ningún examen de ingreso mientras que en Finlandia responde a una evaluación al finalizar los estudios secundarios junto con una entrevista de admisión en la Universidad de interés.

Los educadores conforman las bases fundamentales sobre las que se apoya cualquier sociedad, y, en consecuencia, el desarrollo de las naciones. Tanto es así, que se ha suscitado en los grandes organismos internacionales la inquietud por proveer una educación de calidad para todos. Estableciendo estándares universales, existe el riesgo de correr a un lado las idiosincrasias propias de cada región o país. De acuerdo con Chomsky (2016)



la obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política educativa (p. 29).

A este respecto, entonces, parece necesario remarcar que la política educativa debe estar al servicio de las prácticas docentes, y no al modo contrario.

## Referencias bibliográficas

- Alvarez, F. (2010). Evolución de los salarios docentes en las dos últimas décadas. *Entrelíneas de la Política Económica*, 4.
- Beech, J. (2005). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis*. Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London.
- Beech, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. *Research in Comparative and international Education*, 1(1), 2-13.
- CADE. (2017). *El derecho a la educación en Argentina: ¿hacia dónde van las políticas actuales?* Buenos Aires, Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.
- Chomsky, N. (2016). Educar para la libertad. *La (des)educación*, 23-44. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Crespo, J. (2007). *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Abierto Comunicaciones.
- Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina. *La formación docente en debate*, 187-195. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García Perales, N., & Martín Sánchez, M. Á. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, (13), 70-87.
- Ley de Financiamiento Educativo 26.075. (2006). Congreso de la Nación.
- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006). Congreso de la Nación.
- Iglesias, A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 123-151.
- Puiggrós, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8.
- Sahlberg, P. (2016). *El cambio educativo en Finlandia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schriewer, J., & Garrido, J. L. G. (1989). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. Comentario. *Revista de educación*, (1), 77-134.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative education*, 41(4), 455-470.
- Soneyra, N. M. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10908/700>
- Tenti Fanfani, E. (2018). Es necesario definir qué se espera de los maestros. *Hay un solo camino, la educación*, 177-178. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Planeta.



Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances En Supervisión Educativa*, (20).

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon, UNESCO.

UNESCO. (2017). *Accountability in education: meeting our commitments. Global Education Monitoring Report*. París, UNESCO.

Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 75-112.

## **Datos de autoría**

### **Juan Cruz Dall'Asta**

El autor es Licenciado en Ciencia de la Educación por la Universidad del Salvador de Argentina. En su formación académica participó de un intercambio educativo en la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, en donde pudo interiorizarse más al respecto de la educación de ese país a la vez de realizar prácticas docentes en una escuela primaria, la Escuela de Entrenamiento de Maestros de la Universidad de Jyväskylä. Hace ya siete años que trabaja en una escuela secundaria en la zona norte del Gran Buenos Aires desempeñando diferentes tareas administrativas y como docente. En su formación profesional cursó las carreras de Sociología en la UBA e Ingeniería Civil en la UTN-FrGP.

juancruz.da@gmail.com

**Fecha de recepción: 5/2/2020**

**Fecha de aceptación: 30/11/2020**

