

La política pública de educación en Colombia y Finlandia: elementos para la construcción de una educación pública en época de Reformas Educativas Globales*

Public Policy of Education in Colombia and Finland: Building Blocks to Construct the Public Education in a Time of Global Educative Reforms

Julián Raúl Flórez-López^a
Universidad Simón Bolívar, Colombia
julianflorez@usal.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4215-1697>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.lppe>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77760192002>

Fecha de recepción: 16 Agosto 2018
Fecha de aprobación: 12 Diciembre 2018
Fecha de publicación: 24 Junio 2019

Resumen:

La transformación de los sistemas educativos del mundo arroja evidencia sobre la importancia que la política educativa posee dentro de las agendas de los gobiernos. Para los interesados en el tema es conveniente describir y discernir los principales elementos de la política pública de educación de los Estados bajo sus respectivos contextos. En épocas de reformas educativas globales, este documento realiza una descripción general de la política pública de educación en Colombia y Finlandia, haciendo énfasis en componentes como financiación y gestión del personal docente, lo cual permitirá establecer diferencias y similitudes entre los modelos educativos de ambos países.

Palabras clave: carrera docente, educación, enseñanza, estudiantes, maestro, política pública, reformas educativas globales, servicio público.

Abstract:

The transformation of the educative systems worldwide evinces how important the educative policy is in the agendas of the governments. People interested in this topic deem as convenient to describe and discern the main elements of the education public policy in the states in the studied contexts. In times of global educative reform, this document provides an overview of the public policy of education in Colombia and Finland, putting emphasis on components like financing and teaching personnel management. All this will allow pinning down the differences and similarities between the educative models in each country.

Keywords: teacher career, education, teaching, students, master, public policy, global educative reforms, public service.

Introducción

Por reformas educativas globales se entiende aquellas políticas de contenido gerencial cuya pretensión principal es generar un cambio de paradigma en la educación de los Estados, las cuales formulan e implementan organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el Fondo Monetario Internacional y el Banco mundial.

Se hace referencia a un cambio de paradigma puesto que en la mayoría de Estados a nivel mundial la educación es entendida como un derecho fundamental y humano, en contraposición a la definición inscrita dentro de las Reformas Educativas Gerenciales (REG), en donde la educación se define como un servicio a cargo del Estado y, ahora más que nunca, del sector privado. Así lo indican diversos informes de organismos internacionales. En este sentido, Bruns, Filmer y Patrinos (2011) mencionan que “la educación es un servicio básico que la mayoría de los ciudadanos esperan de sus gobiernos, pero la calidad varía significativamente, y los resultados a menudo son decepcionantes”. De igual forma, las REG comprometen, de manera directa, la

Notas de autor:

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: julianflorez@usal.es

financiación de las instituciones educativas que fomentan asociaciones con el sector privado, mecanismos de rendición de cuentas que midan la rentabilidad de las instituciones, aplicación de pruebas de competencias y desempeño a los maestros que guarden una relación directa con la vigencia de sus contratos e implementación de incentivos a los docentes, pues consideran que estos son agentes utilitaristas cuya eficiencia laboral depende de la expectativa económica que ofrecen las instituciones educativas. En síntesis, se trata de contrarrestar el gasto público en educación y provocar un volcamiento de clientes que busquen en los nuevos modelos e instituciones educativas (en su mayoría de carácter privado) un producto que ofrezca soluciones que respondan a un mercado laboral cada vez más minado por precariedades contractuales y empleos transitorios.

De acuerdo con el Banco mundial, los ejes de las REG son

La responsabilidad de los proveedores del servicio educativo ante los clientes (estudiantes y padres de familia), autonomía de las instituciones para el manejo de recursos y toma de decisiones empoderando a padres de familia para que jueguen un papel relevante en estos procesos e implementación de políticas de incentivos para los docentes con el propósito de hacer a los maestros responsables de su desempeño, ya sea conservando su contrato por rendimiento o realizando pagos por cumplimiento de metas. (Bruns et al., 2011, p. 3)

Asimismo, las REG difunden diversos principios dentro de su teoría educativa. Estos han encontrado, en numerosos expertos en política educativa y hasta pedagogos, agentes autorizados para propagar y afianzar el modelo gerencial educativo, el cual promulga, dentro de su ideario, la tecnificación de la educación; esto es, la formación de seres humanos que sirvan para realizar una labor de carácter técnico u operativo, que se especialicen en la ejecución de una labor determinada, lo cual, a la luz de las REG, es visto como habilidad o competencia, ingrediente imprescindible para un entorno laboral corporativo y una flexibilización en la contratación de mano de obra. Lo anterior tiene su lugar en el principio de la competitividad económica, puesto que es en virtud de esta que las empresas o corporaciones pueden reducir costos, prescindir de personal, racionalizar sus presupuestos, reestructurar sus plantas y modificar las condiciones contractuales de sus empleados.

El principio de universalización de la educación no es otra cosa que el auge de instituciones privadas de educación básica y media, junto con instituciones de educación superior, cuya búsqueda de potenciales clientes hace que emprendan todo tipo de campañas publicitarias y ajusten la oferta de sus servicios a la enorme demanda educativa. Una expansión sin precedentes de los centros educativos ha hecho de la competitividad un ingrediente esencial de la dinámica de la educación, ahora entendida como servicio. Si bien es cierto que el acceso a la educación es más factible que nunca, esto no quiere decir que el servicio sea gratuito, es más, al promover la participación del sector privado en la prestación del servicio educativo se incentivan, al mismo tiempo, las solicitudes y concesiones de crédito en entidades financieras especialmente diseñadas para estos fines.

Las REG se muestran como una corriente política y económica abiertamente neoliberal con el objetivo de generar la apertura del mercado educativo y el fortalecimiento de las entidades de crédito como la opción más viable y expedita para recibir una educación de calidad. Desde la implantación y evolución de la economía de mercado se ha venido configurando la idea de una educación continua, que permita adaptarse a las nuevas necesidades sociales y económicas de una sociedad postindustrializada, caracterizada por la sistemática fluctuación de sus preferencias y condiciones de vida. Es por ello que la idea de una formación casi vitalicia del individuo seduce enormemente a las REG y sustenta gran parte de sus objetivos. La creación de expectativas laborales por parte de los empleadores y la exigencia cada vez más común de nuevas competencias a los profesionales hacen que el mercado de la denominada formación continua sea una fuente considerable de ingresos para las instituciones. De modo que, estas competencias estarán sujetas a unas necesidades, si se puede llamar, corporativas, cuyo término será el que determine la demanda laboral en un lugar y momento específicos.

Es natural que los centros educativos estimulen, a través de sus mallas curriculares, la cultura del emprendimiento, y que las nuevas tecnologías de la información y comunicación adquieran una prevalencia

sin precedentes en la formación de los educandos, de conformidad con el nuevo paradigma educativo impuesto por las REG.

La autonomía de las instituciones es un principio que se adopta con fuerza y que actúa indiscutiblemente como el componente principal para materializar ese nuevo cambio de paradigma educativo, cuyo mayor logro es la libre competencia de los centros educativos. En tanto se mantenga la autonomía de las instituciones, mayor será el grado de discrecionalidad para tratar asuntos como la destinación de sus recursos, la contratación de los maestros y la oferta de sus servicios (Colectivo Baltasar Gracián, 2013).

A partir de los años 80 se empezó a cuestionar seriamente la capacidad de las instituciones públicas de educación para enfrentar los nuevos retos de las sociedades capitalistas del mundo. Esta ha sido una reacción de los gobiernos, guiados por los conceptos de organismos internacionales que permiten el auge de nuevas reformas que implican la adopción de modelos de rendición de cuentas, la racionalización del gasto público en educación y el protagonismo del capital privado para proporcionar el servicio educativo (Tiongson, 2005).

Se trata de la configuración de esquemas de gestión y ejecución de políticas educativas que comparten un mismo fin, la mercantilización del servicio educativo. Para esto, los gobiernos han aplicado progresivamente criterios ideológicos de las REG, que son: a) las prestaciones del servicio orientada a resultados, b) la aplicación de sistemas de evaluación estandarizados, cuyo objetivo principal es la eventual remoción del educador mediante aplicación de pruebas de desempeño, sin lugar a dudas, un mecanismo legal de presión laboral, c) la búsqueda de la racionalización económica mediante la financiación de la demanda (mas no de la oferta), circunstancia que permite la entrada de operadores privados en la prestación del servicio, y d) el deterioro de las asociaciones sindicales de maestros, lo que debilita su capacidad de acción, difumina las organizaciones de educadores, e ignora las peticiones del gremio.

Junto a estas políticas de carácter predominantemente económico se desarrollan, de forma simultánea, planes de estandarización que promueven la medición de competencias educativas y la eficiencia administrativa de las instituciones. En el aspecto pedagógico, las reformas curriculares comparten comunes denominadores como la irrupción de conocimientos prácticos y el desprendimiento de fundamentos teóricos y humanísticos. Es una política multifuncional que intenta generar un cambio de visión de la educación en diversos frentes, siempre alentando la cultura del consumo y la mercantilización de la educación.

La influencia de organizaciones internacionales en la formulación de la política educativa mundial obedece, en igual medida, al influjo que tienen sobre la economía de los países. Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, sujetos de derecho internacional de carácter supraestatal fueron afianzando sus modelos de gobernanza, mediante la adjudicación de empréstitos y ejecución de programas de inversión. De esta forma, los Estados empezaron a generar una dependencia económica hacia estas organizaciones, a tal punto de otorgarles la facultad de diseñar, modificar e incluso cuestionar las agendas de diversos gobiernos, especialmente, las de los países en vía de desarrollo. Un monopolio económico y político, que ha inhabilitado durante décadas la participación de la sociedad civil y la ejecución de acciones ajustadas a la realidad política y económica de los Estados.

La carrea docente se ha visto particularmente afectada con las REG. La influencia de estas políticas gerenciales en la educación ha provocado directa o indirectamente el desfallecimiento y desprestigio de la profesión docente. Las condiciones laborales y las responsabilidades de los maestros en torno al proceso de enseñanza se han transformado en aspectos que más que beneficiar su trabajo, logran aminorar su capacidad de acción como agentes eficientes y activos de la política educativa. Las asociaciones sindicales y derechos laborales propios de la carrera profesoral se han visto amenazados por las REG en tanto que, a su modo de ver, representan un peligro para la eficiencia de los recursos y la participación del sector privado como nuevo oferente educativo.

El modelo público del cual hacen parte los docentes de carrera está siendo minado por reformas que involucran la evaluación constante del rendimiento de los maestros, la introducción de contenidos académicos ajenos a sus perfiles y la imposición de tareas desgastantes como el diligenciamiento de formatos

para la obtención de evidencias; lo que compromete seriamente su estabilidad laboral, derecho que han adquirido, en gran parte, por las actividades y presiones de las asociaciones sindicales sobre los gobiernos.

Los salarios y las reubicaciones salariales de los maestros son uno de los puntos que más preocupa a las REG; para contrarrestar estos esquemas de gestión, las alianzas con agentes privados han resultado ser muy efectivas por su flexibilización contractual y la autonomía administrativa de sus centros educativos. Siguiendo este planteamiento “las REG abogan también por políticas de contratación de personal docente más flexible que permitan, por ejemplo, emplear docentes paraprofesionales en centros públicos o establecer escuelas chárter con suficiente autonomía para decidir sobre la contratación de su personal” (Verger, 2012, p. 8).

El creciente influjo de las reformas educativas de corte gerencial fomenta el debate sobre la pertinencia de los modelos de gobernanza escolar propuestos por esta corriente. De esta forma, mediante un examen riguroso de sus principales componentes, se podrían formular alternativas que, si bien no implican la supresión definitiva de sus principios, acaso puedan ofrecer elementos que faciliten la comunicación entre la comunidad, el Estado y la escuela para el logro y mantenimiento de la calidad educativa.

Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo general comparar la política pública de educación básica y media en Colombia y Finlandia, la primera altamente influenciada por los modelos de gestión de las reformas educativas globales de corte gerencial, y la segunda considerada como la representación del modelo contemporáneo de escuela pública, con la finalidad de establecer similitudes, diferencias, logros, desaciertos y recomendaciones en cada uno de estos casos.

La investigación realiza una recopilación documental (documentos institucionales, normatividad y publicaciones científicas) y un análisis de contenido, que valora, desde diferentes perspectivas, el impacto de las reformas educativas neogerenciales sobre la política pública de educación de los casos seleccionados. Las técnicas de investigación mencionadas anteriormente responden a un paradigma de investigación de tipo institucional e histórico, acompañado de una metodología interpretativa y cualitativa (Peters, 2003).

La política pública de educación en Colombia: principales rasgos del servicio público de educación y régimen de personal docente

En Colombia la educación es entendida como un derecho fundamental, consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política, la cual señala que es un derecho y un servicio público cuya prestación es responsabilidad del Estado, conforme a las exigencias de la sociedad y la familia. Es obligatoria desde los 5 hasta los 15 años, periodo que debe abarcar la enseñanza preescolar, básica primaria y secundaria. La gratuidad de la educación colombiana es mencionada en la misma Constitución, que también establece que será prestada por instituciones educativas del Estado, sin causar menoscabo a aquellas de carácter privado que cumplan la misma función. La vigilancia y administración del servicio educativo estará a cargo del Estado, que conforme a los mandatos legales expresamente desarrollados para tales fines, propenderá por la ampliación de la cobertura educativa, la permanencia de los educandos y la calidad del servicio.

En Colombia, el servicio educativo está regulado por la Ley General de Educación 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esta ley responde a los presupuestos planteados por la Constitución Política del 91, tales como responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la calidad del servicio educativo y la prestación del servicio, a través de entidades territoriales certificadas, puesto que, por medio de estas, el Estado transfiere los recursos para la ejecución de sus políticas educativas y, por lo tanto, asegura el suministro del servicio. Reglamentando aspectos relacionados con esta ley, el decreto 1860 del 94 establece que todas las personas que residan en territorio colombiano recibirán educación preescolar y básica en instituciones educativas de carácter público o privado (Peña, 2012).

Puntualmente, la Ley General de Educación otorgó una autonomía administrativa a las instituciones educativas, que no tenía precedentes. Esto permitió que se configurara una especie de descentralización

que incidió de forma directa en acciones institucionales como gerenciamiento de recursos, proyección de currículos y diseño del proyecto educativo institucional (PEI). En el mismo sentido, se crearon mecanismos de participación y control sobre la actividad de los docentes y el rendimiento académico de las instituciones, como consejos académicos y directivos, conformados por padres de familia y miembros de la comunidad académica, así como la intervención de representantes estudiantiles en la dinámica institucional, que resaltan el carácter participativo y democratizador implícito en esta ley (Cárdenas, 2007).

Otros elementos esenciales que hacen parte de la dicha ley son la estructura del servicio educativo, en donde se define la educación formal y los distintos niveles de educación (prescolar, básica y media), la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación informal, la organización administrativa del servicio educativo, la formación y capacitación de los educandos, la carrera docente, la inspección y vigilancia del servicio educativo y la financiación de la educación.

Frente a todo lo anterior, es válido resaltar que el Ministerio de Educación Nacional se mantiene como máxima autoridad en todo lo concerniente a la política educativa del Estado, y diseña macropolíticas que deben ser acogidas por las instituciones de educación, sobre las que ejerce control y hace inspección constante.

Financiación de la educación pública colombiana

La financiación de la educación pública colombiana, según el artículo 175 de la Ley 115 del 94 (Congreso de la República de Colombia, 1994), se realizará con recursos provenientes “del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la Ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley 60 de 1993”. No obstante, la Ley 60 de 1993 fue derogada por la 715 de 2001, la cual reglamenta el acto legislativo 01 de 2001 y regula la prestación del servicio educativo colombiano.

Entonces, la financiación de la educación en Colombia se realiza transfiriendo fondos del situado fiscal a las respectivas entidades territoriales certificadas, por medio del sistema general de participación. Las entidades territoriales, según el artículo 286 de la Constitución, son los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas.

Para efectos de financiación del servicio educativo, el artículo 20 de la Ley 715 (Congreso de la República de Colombia, 2001) define que se benefician

Las entidades territoriales certificadas [como aquellas] en virtud de la presente ley, los departamentos y los distritos. La Nación certificará a los municipios con más de cien mil habitantes antes de finalizar el año 2002. Para efectos del cálculo poblacional se tomarán las proyecciones del Dane basadas en el último censo.

Estas entidades territoriales certificadas recibirán los recursos de la nación a través del sistema general de participaciones, y estarán a cargo de la administración de estos fondos y la prestación del servicio educativo. En la actualidad, en Colombia existen 96 entidades territoriales certificadas, según datos del Ministerio de Educación Nacional (2018).

Los recursos se asignan de acuerdo con la prestación efectiva del servicio, es decir, por criterio de población atendida. La distribución de los recursos para educación es realizada por el Departamento Nacional de Planeación, a quien se le confirió esa competencia, en virtud de lo consagrado en el artículo 165 de la Ley 1753 de 2015 (Congreso de la República de Colombia, 2015), competencia que anteriormente ejercía el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes).

No obstante, existen otros principios en los que se basa la distribución de recursos, además del principio de población atendida, según el artículo 16 de la Ley 715 de 2001 (Congreso de la República de Colombia, 2001). Entre estos se pueden mencionar el de la población por atender en condiciones de eficiencia y el criterio de equidad (Departamento Nacional de Planeación, 2016). El primero se aplica de acuerdo con los estudiantes matriculados oficialmente al año anterior, conforme a lo expuesto en artículo 16 de la Ley

715 (Congreso de la República de Colombia, 2001). El valor resultante sufragará la prestación del servicio educativo de los potenciales estudiantes y estará sujeto a las tipologías impuestas por el Gobierno. Estas hacen referencia a los niveles de educación preescolar, básica y media y el entorno en donde se haga efectiva la prestación del servicio, es decir, si se trata de un entorno rural o urbano. La totalidad de los costos deducidos de las variables anteriormente descritas deben cubrir los gastos del personal docente y administrativo de las instituciones educativas, junto con sus respectivas prestaciones sociales, dotaciones escolares, recursos para la conservación y acondicionamiento de infraestructura, y cuota de administración departamental.

Como segundo criterio para la transferencia de recursos a las entidades territoriales certificadas se encuentra la población para atender en principios de eficiencia y equidad. En este los recursos para atender a la población en condiciones de eficiencia se calculan al asignar unas partidas residuales deducibles de un porcentaje de niños a los que no se les esté prestando el servicio educativo en instituciones públicas o privadas, multiplicado por el valor de la partida dispuesta por cada niño a atender, conforme con la aprobación dictada por la Departamento Nacional de Planeación.

En consonancia con lo expuesto anteriormente “la asignación para cada niño por atender se calculará como un porcentaje de la asignación por niño atendido y será fijado anualmente por la Nación” (Congreso de la República de Colombia, 2001). El criterio de equidad depende de los indicadores de pobreza realizados por el Dane, los cuales se reflejan en un informe, con base en el cual se distribuyen recursos de carácter residual, para atender al nivel de necesidad de los municipios o distritos.

El régimen de carrera docente colombiano

La carrera docente se rige por el Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002a), “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”. Dentro de esta normatividad, se consagran elementos novedosos en lo que respecta al régimen laboral de los maestros. Aspectos relevantes como requisitos de ingreso y permanencia para ejercer la docencia en el sector público son desarrollados en este decreto-ley, que establece el ingreso mediante la realización de concursos de méritos, periodo de prueba y la práctica regular de evaluaciones de rendimiento para determinar la continuidad y ascenso en el escalafón docente. El aumento de los salarios para los maestros es otro punto diferenciador respecto del antiguo régimen, ya que se imponen nuevas escalas de remuneración, sujetas al grado de escolaridad del educador y pruebas de conocimientos (Delgado, 2014).

Ahora, los recursos para educación fueron disminuidos significativamente por la Ley 715 de 2001 (1,9 billones por año, contando el servicio de salud también), lo que implicó una reinención de la burocracia educativa, la reducción de ascensos para aminorar los costos del servicio educativo, y la disminución de alicientes económicos (Congreso de la República de Colombia, 2001). Dentro de esta nueva reforma económica se enmarca el Decreto 1278 de 2002 (Ramírez, 2007).

A primera vista, las ventajas sobre las condiciones laborales de los maestros serían evidentes, sin embargo, es conveniente analizar con detenimiento algunos componentes del Decreto 1278 y contrastarlos con algunos principios normativos contenidos en el antiguo régimen docente, el Decreto 2277 de 1979 (Presidencia de la República de Colombia, 1979).

El Decreto 1278 de 2002, en su artículo 31 (Presidencia de la República de Colombia, 2002a) consagra la evaluación de periodo de prueba, la cual se hará cada año a los docentes y directivos de las instituciones educativas cuya vinculación se haya realizado ese mismo año, en donde se calificará su desempeño y unas competencias determinadas. El docente o directivo que logre una calificación igual o superior al 60% en la evaluación de competencias y desempeño formará parte de la carrera docente y será registrado en el respectivo escalafón, conforme con el grado de escolaridad que acredite el educador. Ahora, los docentes que no superen el margen del 60% en la evaluación de desempeño y competencias no harán parte de la carrera docente y serán

retirados del servicio. Para el caso de los directivos, quienes no logren el porcentaje de calificación dispuesto por la Ley serán enviados a ejercer funciones docentes, solo si previamente se encontraban registrados en el escalafón docente, de otra manera, se les retira del servicio.

Naturalmente, la idea de una evaluación de periodo de prueba no hacía parte del régimen anterior, más aun, cuando la estabilidad laboral del maestro depende de los resultados obtenidos en el examen. Los derechos de carrera docente en el antiguo régimen se obtenían una vez se efectuaba el nombramiento y la previa realización del concurso de méritos.

El artículo 35 del Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002a) consagra la evaluación por competencias, la cual no es una prueba de carácter obligatorio para quienes (docentes y directivos) deseen ascender en el escalafón. Estas pruebas están a cargo de la respectiva entidad territorial y, por lo general, se practican cada seis meses. El margen para poder ser ascendido en el escalafón docente es del 80%, el cual es considerable y muy pocos docentes pueden alcanzar. No obstante, el ascenso está sujeto, en principio, al puntaje obtenido por los educadores y, en segundo lugar, a la disponibilidad presupuestal de la respectiva entidad territorial.

Existe también, dentro del nuevo estatuto de profesionalización docente, la evaluación de desempeño anual. Esta se puede definir como la que ejerce un control constante sobre la calidad de la función docente en las instituciones de educación pública. La evaluación se considera satisfactoria una vez el docente ha alcanzado un margen del 60%. Sin embargo, si el educador obtiene una evaluación de desempeño inferior al 60%, de forma consecutiva durante dos años, será retirado del servicio. En el caso de los directivos docentes, se aplican las mismas causales de retiro del cargo, con la salvedad de que, si el directivo-docente anteriormente hacía parte de la docencia estatal, se le reintegra a su cargo devengando su salario correspondiente.

Con el nuevo estatuto docente se implementaron mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, propios de las REG como evaluación por parte de los compañeros de trabajo, evaluación por parte de estudiantes y padres de familia, calificación de rendimiento por parte de consejos directivos, autoevaluación docente y la evaluación de directivos por parte de los docentes. Todos son una clara manifestación de la influencia de una gobernanza educativa basada en la estandarización y cuantificación del servicio.

Dentro de la ejecución de estas evaluaciones de competencias y desempeño cabe aclarar que, si bien existe autonomía por parte de las instituciones educativas para la práctica de estas pruebas, es el Ministerio de Educación Nacional el encargado de reglamentarlas y ajustar los umbrales para declarar satisfactoria o no, la presentación de aquellas. En el mismo sentido, el diseño de las pruebas por competencias estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, quien decidirá si estas se practicarán a través de entidades públicas o privadas.

Aunado a lo anterior, el actual régimen docente redujo considerablemente algunos derechos laborales de los maestros. La estabilidad laboral de los docentes es puesta a prueba de manera constante con las evaluaciones de desempeño, de modo que los derechos de carrera se adquieren de forma condicionada. Otras cuestiones como la sobrecarga a la que son expuestos los educadores con la presentación constante de informes y asistencia a reuniones, que en muchas ocasiones terminan siendo infructuosas e incidiendo directamente sobre su rendimiento, son un punto álgido en la discusión y búsqueda de la calidad educativa en las instituciones públicas.

La Ley 812 de 2003, derogada por el artículo 276 de la Ley 1450 de 2011, reformó el régimen pensional de los docentes oficiales, aumentando la edad para adquirir el derecho a pensión: “significativa disminución de la mesada pensional y del número de mesadas, incompatibilidad entre pensión y salario, y aumento de la cotización mensual para tal fin, entre otros aspectos” (Ramírez, 2007).

La intensidad horaria y el incremento de la jornada laboral de los maestros (como mínimo 6 horas diarias, además de actividades curriculares complementarias que pueden ser desarrolladas fuera de la institución) es otro aspecto que se modifica mediante el Decreto 1850 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002b), con el que se incrementa la duración de la hora efectiva a 60 minutos (antes se tazaban horas efectivas

de 45 minutos), de igual forma se aumenta la carga académica de cada docente, conforme al artículo 5 de este Decreto, a 22 horas semanales.

En el mismo sentido, el Decreto 3020 de 2002 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002) determina los parámetros y procedimientos para organizar las plantas de personal docente, incrementando el número de estudiantes en las instituciones educativas, atendiendo a variables como capacidad presupuestal y número de profesores. De acuerdo con el artículo 11 del Decreto 3020, el número mínimo de alumnos por profesor en zonas urbanas es de 32 y en zonas rurales, de 22. En este Decreto también se menciona la supresión de cargos vacantes en caso de que los recursos provenientes del sistema general de participación no sean suficientes para cubrir los gastos de contratación.

En la actualidad, en Colombia se implementa de manera gradual, a través del Decreto 501 de 2016 (Presidencia de la República de Colombia, 2016), la jornada única en los establecimientos educativos oficiales, de acuerdo con el plan de desarrollo del Gobierno 2014-2018. Esto, en palabras de los voceros gubernamentales, no implicaría el aumento de la jornada laboral de los docentes, ni el incremento de su carga académica, puesto que tendría que suplirse con la contratación de nuevos docentes. Se espera que para el año 2025 la jornada única sea implementada en todas las instituciones públicas de educación en zonas urbanas, y para el año 2030, en todas las zonas rurales.

El modelo educativo finlandés como antítesis del modelo educativo neogerencial

El neogerencialismo, concretamente su corriente educativa, ha permeado la política pública de educación de gran parte de los países del mundo. La legitimación de este tipo de gobernanza escolar se ha logrado por medio de grandes inversiones provenientes de organizaciones internacionales y agentes privados que se han beneficiado considerablemente con la mercantilización de la educación. No obstante, en medio de esta ola reformista neogerencial se advierten nuevos paradigmas de gestión educativa cuyos elementos contrastan notablemente con el modelo predominante. En este punto, Finlandia se muestra como el ejemplo más representativo de una nueva visión de política pública educativa a nivel mundial.

La educación como sustento del progreso de la sociedad finlandesa

Son diversos los factores que hacen de Finlandia la referencia más conocida de un modelo efectivo y eficiente de educación pública. La educación finlandesa posee una tradición que inicia en el siglo XVI con el advenimiento del luteranismo, circunstancia que implicó la alfabetización de la población, tanto de hombres como mujeres, para la consolidación de esta corriente religiosa y la fundación de los primeros centros universitarios (Sosa, 2016, p. 186; Melgarejo, 2015, pp. 52-55).

La principal consigna del protestantismo era que de forma exclusiva los evangelios debían brindar el conocimiento a la sociedad (*Sola Scriptura*), por lo que cada individuo tenía que tener la capacidad de leerlos e interiorizarlos. Así las cosas, en 1568 se realiza la traducción del nuevo testamento al finés, circunstancia que generó los primeros logros a nivel social en lo que respecta a la erradicación del analfabetismo y el establecimiento de la lectura como componente principal de la educación y cultura finlandesa (Álvarez Jiménez, 2014, pp. 12-13)

La incorporación de la lectura a la cultura finlandesa produjo cambios sociales significativos, uno de los aspectos que vale la pena resaltar fue la integración de las mujeres a este sistema de aprendizaje, un precedente importantísimo, sin lugar a dudas, en términos de inclusión en tanto que la mujer se hizo partícipe de la educación básica (Melgarejo, 2015, pp. 52-55).

La primera mitad del siglo XVII estuvo marcada por la creación de las primeras instituciones educativas finlandesas, cuyas cátedras se impartían en sueco, donde su acceso estaba limitado a estudiantes pertenecientes a la nobleza y burguesía, sectores que bien podían costear una enseñanza en estos centros. Hacia 1640 se crea la primera universidad en territorio finlandés, la Academia de Turku, con el objetivo de reforzar la burocracia clerical y funcionarios oficiales, circunstancia que, con el paso del tiempo, resultó en la consolidación de un funcionariado ilustrado y la colectivización de conocimientos en diversas ciencias y artes (Melgarejo, 2015, pp. 54-55).

Finlandia estuvo bajo dominio sueco desde el siglo XIII hasta el siglo XIX, situación que finalizó en virtud de una guerra con el Imperio Ruso. Como resultado, Finlandia pasó a ser gobernada por los rusos fungiendo como ducado del Imperio, esto produjo el afianzamiento lingüístico de los finlandeses sobre los suecos, mediante la defensa de los intereses nacionales, lo que finalmente resulta en la independencia de los rusos proclamada el 6 de diciembre de 1917. En este orden de ideas, Finlandia fue el único país de la órbita soviética que se mantuvo en estado de independencia, durante y después de la segunda guerra mundial, donde su mayor mecanismo de defensa fue el afianzamiento de su idioma y el fomento de su cultura para reforzar su identidad nacional.

El modelo público y universalista de la escuela finlandesa es un reflejo fiel de la escuela sueca, sin embargo, el reconocimiento y éxito de la educación finlandesa fue el resultado de una enorme crisis institucional que condujo al replanteamiento del sistema educativo del país.

Siendo la Unión Soviética el mayor aliado comercial de Finlandia, el colapso de la superpotencia generó la toma de medidas urgentes, y la política educativa hizo parte importante de la solución a la recesión de los años noventa. A finales del siglo XIX, los estudiantes finlandeses no obtenían los mismos resultados que actualmente ostentan en pruebas internacionales de conocimiento, incluso sus promedios los ubicaban en la media de estas evaluaciones, excepto en el área de lectura, en donde tradicionalmente han sido superiores (Sahlberg, 2015, p. 137).

Desde la década de los 70 la política pública de educación finlandesa empezó a construir las bases de su actual modelo de enseñanza, que se sustenta en la universalidad y gratuidad del servicio con una fuerte interacción con la comunidad. Es por esto que más de un 95 % de la población finlandesa logra culminar sus estudios básicos y secundarios y acceder a la educación superior. No obstante, la política educativa finlandesa contiene un elemento diferenciador responsable de su éxito: la equidad, concepto que debe entenderse a través de dos concepciones, la equidad vista como igualdad en lo que respecta a la prestación del servicio, todos los ciudadanos deben acceder a la enseñanza sin que se establezcan ningún tipo de limitantes, y la equidad como calidad del servicio, esto es, una educación con altos estándares dispuesta para todos los ciudadanos, que excluya distinciones de carácter socioeconómico o cultural. La educación con equidad en Finlandia está basada en la inclusión social y en la distribución equitativa de los recursos financieros (Sahlberg, 2015, p. 138).

Volviendo a la crisis de los 90, el Estado finlandés tuvo que formular estrategias de carácter político y económico que hicieran frente a la grave crisis financiera y social, producto del derrumbamiento de la Unión Soviética. La desaparición de empresas y el crecimiento exponencial de las tasas de paro fueron los insumos para el planteamiento de una reforma educativa efectiva, base de los cambios sociales y económicos necesarios y deseados para hacer frente a la crisis. De esta forma el Estado Finlandés “analizó la nueva tendencia de los mercados mundiales y la comparó con sus recursos internos, con el fin de buscar aquellas actividades productivas que serían más demandadas en el futuro y en la que ellos podrían alcanzar niveles elevados de competitividad” (Álvarez Jiménez, 2014, p. 15).

La nueva política educativa de Finlandia implicaba la formación de capital humano de altísima calidad con conocimientos de vanguardia y habilidades prácticas útiles en función de un mundo multipolar. Debido a esto, el Estado Finlandés dispuso todos sus esfuerzos en educar a su población y crear un colectivo altamente cualificado que tuviese la capacidad de innovar en los campos de la tecnología y las ciencias, y establecer

relaciones comerciales con nuevos socios. Una política educativa de choque que haría de la sociedad finlandesa una de las más competitivas del mundo en diversas áreas del conocimiento.

El modelo de gestión educativa finlandés: principales componentes

La educación es un derecho consagrado en la constitución finlandesa, un derecho humano también considerado bien público, cuyo rasgo más representativo es la calidad, la interacción con la comunidad y diversas instancias gubernamentales (Sosa, 2016, pp. 186-187).

La constitución finlandesa, en su artículo 16, consagra el derecho a la educación. Se menciona el derecho de todas las personas a acceder a una educación básica, donde también se asegura la educación superior. Un aspecto importante dentro de la política educativa de Finlandia es la personalización de la enseñanza en función de situaciones particulares, esto quiere decir que el Estado ha diseñado estrategias pedagógicas para atender a personas que tengan necesidades especiales, lo que asegura la prestación del servicio y permite materializar uno de los principios que sustentan la educación finlandesa: la calidad.

En gran parte, la efectividad y reconocimiento de la política educativa de Finlandia no sería posible sin el Estado de bienestar que han propiciado y consolidado sus diversos gobiernos. Es un hecho que deben existir condiciones socioeconómicas previas para la formulación y ejecución de políticas exitosas. En el caso de la educación, el Estado de bienestar finlandés ha abonado el camino para que tanto las instituciones como la sociedad civil participen activamente en la estructuración de las agendas educativas. No hay lugar a imposiciones unidireccionales por parte del gobierno o autoridades oficiales, la educación pública finlandesa es el resultado de un trabajo mancomunado y coordinado entre la sociedad, agentes educativos y diversos sectores del gobierno (Sahlberg, 2015, p. 140).

Grados de escolaridad

Formalmente, la educación en Finlandia comienza a los siete años. A esta edad, la enseñanza obligatoria se empieza a impartir, es el ciclo denominado educación básica, que culmina en noveno grado, cuando el estudiante tiene alrededor de 16 años. Después, el estudiante iniciará lo que se conoce como escuela secundaria superior, la cual no es obligatoria. Así mismo, los estudiantes podrán cursar estudios de carácter técnico, los cuales tendrán la posibilidad de complementar para obtener un título de educación superior. El logro de un cupo en una Universidad finlandesa es un proceso que requiere de mucha preparación, puesto que los estudiantes deben presentar una evaluación en la que compiten con postulantes de todo el país, dado que las plazas muchas veces terminan siendo insuficientes frente al número de solicitudes (Enkvist, 2010, p. 56).

Las dos lenguas oficiales del Estado finlandés son el finés y el sueco. Sin embargo, la mayoría de los ciudadanos finlandeses hablan finés, lo que supone mayor cantidad de instituciones educativas que imparten la enseñanza en este idioma, circunstancia que no limita el ejercicio de una educación adecuada para las diversas minorías lingüísticas del país, e incluso una educación en donde se impartan las asignaturas en otros idiomas como el inglés.

Profundizando un poco en los niveles de educación del modelo de enseñanza finlandés podemos identificar los cuatro que a continuación se enuncian: preescolar, educación básica, educación secundaria superior y por último la educación superior.

Desde su nacimiento hasta la edad de seis años, los ciudadanos reciben la educación preescolar, en donde es obligatorio el último año. (Enkvist, 2010, p. 56) De igual manera, el servicio de enseñanza es prestado a los infantes sin ningún tipo de costo en centros educativos dispuestos para tal fin, como guarderías y establecimientos privados.

La educación básica es el ciclo de enseñanza más extenso, con una duración de nueve años. Se inicia a los siete años de edad, es totalmente gratuita, y por lo general los estudiantes asisten a una escuela cercana a sus residencias, previa asignación de los cupos por parte de las autoridades locales. Es común que, durante el transcurso de su educación básica, los estudiantes estén a cargo de un solo docente, también llamado profesor polivalente, el cual desarrollará con el grupo los respectivos contenidos programáticos. Posteriormente, de los 13 a los 16 años de edad, el estudiante recibe cátedras de profesores instruidos en diversas ramas del conocimiento. Esto hace que la enseñanza sea un proceso caracterizado por un seguimiento estricto de los avances y deficiencias de los estudiantes, una verdadera personalización del servicio educativo, donde los cursos están compuestos por un número menor a 25 alumnos (Robert, 2006, p. 14).

Una vez culminada la educación básica, el estudiante accede a la denominada educación básica superior. En Finlandia, un gran porcentaje de los estudiantes continúa con su proceso de enseñanza pese a que este nivel educativo no reviste el carácter de obligatorio. Así las cosas, el educando tendrá la opción de escoger entre una formación profesional o estudios de bachillerato cuyo acceso estará sujeto a la experiencia profesional y pruebas de aptitud en el primer caso, y promedio académico en el segundo. En cuanto se ha culminado cualquiera de estas etapas, el estudiante tendrá la oportunidad de acceder a los estudios superiores (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007, p. 8).

El currículo y evaluación en las instituciones educativas

Valdría la pena mencionar uno de los factores que sustentan el éxito de la educación finlandesa: el currículo. Si bien, existe un núcleo fundamental de asignaturas que conforman el plan de estudios, se evidencia una “gran libertad de elección dejada a los alumnos para organizar sus estudios. En realidad, esta libertad es progresiva, y está en relación con el grado de madurez de los alumnos” (Robert, 2006, p. 6).

La autoridad encargada de estructurar el currículo que se aplica en los centros educativos de Finlandia es la Dirección Nacional Finlandesa de Educación. Esta Dirección establece los criterios y organización de los estudios que se impartirán en el país. A partir de este referente, las localidades pueden ofrecer una educación que responda a sus necesidades mediante la adaptación de los currículos a circunstancias particulares, y de igual forma se respeta la autonomía docente como principio de esta descentralización de los contenidos académicos (Aguinaga López, 2017, p. 19).

La evaluación cuantitativa de los estudiantes finlandeses es inexistente en la fase primaria, pues son calificados de esta forma hasta los trece años. A partir de allí, son sometidos a un método de calificación cuyas notas van desde 4 hasta 10, donde se excluyen calificaciones inferiores para evitar frustraciones en los miembros del grupo e incentivar los procesos de enseñanza partiendo de la premisa de que todo estudiante puede aprender de diversas formas y a ritmos distintos (Robert, 2006, p. 7).

La Carrera docente en Finlandia

En cuanto a la profesionalización del profesorado, Finlandia se caracteriza por la alta cualificación de su personal, circunstancia que responde al enorme prestigio y respeto de los docentes en este país. Los docentes de todos los niveles educativos poseen una formación profesional. En lo que respecta al grado de escolaridad de los docentes que hacen parte de la educación básica, estos deben tener como mínimo grado de maestría, a estos docentes se les denomina profesores de clase o generalistas, y su especialidad es la pedagogía. En lo que concierne a los profesores de secundaria, su grado de maestría es imprescindible, y es necesario que su especialidad tenga una relación directa con las asignaturas a su cargo. En síntesis, en la educación básica los profesores generalistas poseen un posgrado en pedagogía y en secundaria los profesores deben poseer la

especialidad que los acredite como titulares de las asignaturas que imparten (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007, p. 15).

Finlandia posee un sistema de carrera docente implementado desde 1970 que se ha mantenido incólume desde entonces, su premisa: seleccionar a los mejores docentes del país. Para ser profesor en Finlandia es necesario que el aspirante supere tres etapas. La primera se realiza previamente al inicio de los estudios profesoraes. Aquí se efectúa una depuración de los candidatos examinando detenidamente sus aptitudes para ser educadores. A aquellos que resulten seleccionados se les practicarán entrevistas y pruebas. En la segunda etapa las facultades realizan una serie de pruebas de forma independiente en función de las necesidades de la institución. Estas pruebas por lo general consisten en la práctica de entrevistas, comprensión de lectura, simulación de clases y la evaluación de conocimientos en artes o música. Con todo esto se comprueba que el futuro candidato a maestro posea las calidades suficientes para desenvolverse en el aula de clase, transmitir asertivamente sus conocimientos y excluir a aquellos que manifiesten algún tipo de problema psicológico. La tercera etapa es la de admisión. Una vez admitido por la universidad, el candidato a profesor es sometido a una rigurosa preparación que se extenderá hasta la finalización de sus estudios de maestría. Con un fuerte componente pedagógico, los alumnos cursarán alrededor de 8350 horas de clase. Las aulas están compuestas por un número reducido de estudiantes, lo que posibilita a los docentes realizar un seguimiento real y estricto del proceso de aprendizaje. De igual manera, los conocimientos teóricos se complementan con prácticas en las escuelas. Allí los aspirantes materializan las nociones y conceptos aprendidos en clase y dan cuenta de la realidad. Por último, los estudiantes deberán presentar y sustentar un trabajo final de investigación, el cual desarrolla sus aptitudes como investigadores (Aguinaga López, 2017, pp. 29-30).

La financiación de la educación

Todo lo anterior no sería posible sin un fuerte compromiso del Estado con la educación en términos financieros. La inversión de Finlandia en educación es considerable y progresiva. La entidad encargada de financiar la educación finlandesa es el Ministerio de Educación, el cual se encarga de costear “la educación general, la formación profesional básica y complementaria, la enseñanza y la labor de I+D de la escuela superior profesional complementaria, la educación no formal de adultos y las actividades matutinas y vespertinas escolares” (Ministerio de Educación de Finlandia, 2008, p. 11).

Según datos del Banco Mundial, el gasto público de Finlandia en educación creció exponencialmente durante la década de los noventa (previamente el gasto público en educación no superaba el 5 % del PIB), en donde se empleó el 7,5 % de su PIB en la financiación de este servicio, que se redujo significativamente en la primera década del siglo XXI (5,8 % de su PIB) y aumentó nuevamente en la segunda década de este siglo (7,2 % del PIB. Banco Mundial, s. f.).

Las asociaciones de direcciones municipales o municipios ejercen control sobre las instituciones educativas de su jurisdicción. Se estima que casi todas las instituciones educativas de nivel básico están financiadas por el Estado, en lo que respecta a instituciones educativas de secundaria superior y formación profesional, la participación estatal es un poco menor, con un 98 % para las primeras y 70 % para las segundas. En Finlandia también existen centros educativos privados. Estos, pese a su naturaleza, también reciben financiamiento del Estado, y a su vez deben ceñirse a las directrices de la Dirección Nacional Finlandesa de Educación: la supervisión estatal sobre estos centros es rigurosa. Finlandia goza de un modelo de financiamiento compartido entre el Estado y las localidades. La educación primaria y secundaria es sufragada por el Estado en un 57 %, mientras que las localidades asumen el porcentaje restante (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007, p. 4).

La política pública de educación finlandesa ha construido uno de los modelos de gobernanza escolar más prestigiosos del mundo. Explicar el éxito del sistema educativo finlandés implica abordar y analizar su

modelo económico, la cultura de su comunidad y las transformaciones políticas del Estado finlandés durante el paso de los siglos. Estos son factores decisivos para el reconocimiento de la educación como eje de cambio y progreso. Importar el modelo finlandés a escenarios que no respondan a una dinámica social, política y económica similar podría resultar desalentador; sin embargo, se pueden extraer ingredientes esenciales de su política educativa como el respeto por la profesión docente, la inversión estatal en educación, la rigurosa profesionalización de los maestros y la autonomía de las instituciones educativas para desarrollar aspectos determinantes como los contenidos académicos, y con ello implementar nuevas formas de gestión y ejecutar reformas educativas en el ámbito latinoamericano.

Conclusiones

Las políticas públicas de educación en Colombia y Finlandia están sujetas a modelos de gestión educativa distintos. Desde el punto de vista institucional, la educación pública en Colombia es una de las más deficientes; los bajos índices de rendimiento no pueden complementar el objetivo de universalizar el servicio. Es necesaria la existencia de un desarrollo integral de la política educativa, y para esto, el gobierno debe contemplar factores distintos a la eficiencia administrativa y la estandarización de la educación.

La confianza y el prestigio de la profesión docente es el componente principal del sistema educativo finlandés. Respecto de las pruebas Pisa, Finlandia se ha situado por encima de la media de la OCDE desde el año 2000. En Colombia se alude constantemente a reformas curriculares que responden a modelos foráneos, y que se ajustan a una economía de mercado propia de los países desarrollados, mientras que en Finlandia se han implementado reformas educativas dirigidas a personalizar la enseñanza, flexibilizar el currículo y potenciar las aptitudes de los estudiantes. Colombia dista mucho de ser una economía de primer nivel, y por tanto las necesidades de sus comunidades y las soluciones a sus problemáticas son producto de un contexto social específico. Finlandia posee un Estado de Bienestar y como tal, la política educativa comprende rasgos distintivos como su modo de gobernanza escolar, cuyo núcleo se encuentra en los Departamentos de Educación y Cultura de sus provincias y sus respectivas autoridades locales, la fuerte inversión en el sector educativo y la autonomía académica de sus instituciones.

La masificación del servicio educativo puede no tener buenos resultados a corto, mediano y largo plazo, si este proceso se fundamenta en una prestación caracterizada por la muestra de evidencias, el reflejo de indicadores y los recortes presupuestales. La educación, pues, debe integrarse de elementos propios de la sociedad colombiana. Para ello, el ajuste de las mallas curriculares a problemáticas nacionales es un punto de partida tendiente a que mejore el servicio educativo. De igual manera, la autonomía administrativa de las instituciones puede resultar obstruyendo los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en su interior. Con el fin de evitar tal situación es necesario un replanteamiento de los sistemas de control y evaluación implementados al interior de las instituciones.

Por un lado, en Colombia es común que los directivos docentes ejerzan presiones innecesarias sobre los maestros, con la finalidad de obtener evidencias ante el Ministerio de Educación Nacional en los procesos de acreditación institucional; por consiguiente, las actividades curriculares complementarias resultan acaparando la mayor parte del tiempo del docente, quien desmejora notablemente el tiempo para la preparación de clases y la capacitación continua. Por otro lado, en Finlandia las instituciones tienen un margen de acción más amplio e independiente, de manera que no existe una sujeción académica a instancias o entidades de orden nacional, se trata más bien de un trabajo coordinado de las instituciones con estas. En cuanto al régimen de personal docente, en Colombia se alude a evaluaciones periódicas de desempeño para asegurar las vacantes de los maestros, en Finlandia la confianza de los directivos en el docente basta para conservar su plaza de trabajo. Quizá una de las pérdidas más grandes que sobrevino con la expedición del estatuto docente colombiano sea la estabilidad laboral inherente a la carrera profesoral. Se tiene que reevaluar

el modelo colombiano para financiar la educación, basado en el criterio de costos por prestación efectiva del servicio. El hecho de que se amplíe la cobertura educativa no implica una mejoría en la calidad de la educación prestada.

Además, se hace necesario aumentar el gasto público en educación y direccionarlo a otros aspectos como el acondicionamiento de la infraestructura, la adquisición de materiales y equipos para la prestación del servicio, ampliación de las plantas de maestros y la capacitación docente, de vital importancia. Solo a través de la educación Colombia puede afrontar los retos que ofrece la nueva coyuntura política, económica e histórica por la que atraviesa su sociedad, fuertemente azotada por crisis de gobernabilidad y polarizaciones políticas. Un modelo educativo público basado en las necesidades propias de las comunidades puede ser una solución alternativa y quizá más eficaz que un modelo estandarizado totalmente ajeno a la realidad de la sociedad colombiana.

Referencias

- Aguinaga López, S. (2017). *¿Qué podemos aprender del sistema educativo finlandés? La formación del profesorado*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Álvarez Jiménez, G. (2014). *El sistema educativo finlandés: modelo para la política educativa de Catalunya*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Banco Mundial. (s. f.). Gasto público en educación, total (% del PIB). Recuperado de <https://www.datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Bruns, B., Filmer, D., y Patrinos, H. (2011). *Making schools work*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Cárdenas, A. (2007). *Educación en Colombia ¿un servicio público? Relaciones Estado y Ciudadanos en la prestación del servicio público en Colombia*. París: Instituto de Investigación y Debate sobre la Gobernanza.
- Colectivo Baltasar Gracián. (2013). Los procesos de privatización de la enseñanza. *Témpora*, 16, 13-34.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Recuperado de <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1666964>
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1753, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". Recuperado de <https://www.colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *Distribución parcial de las doce doceavas de la participación para educación y once doceavas de la participación para salud (componentes régimen subsidiado y salud pública)*, vigencia 2016. Bogotá: DNP.
- Dirección Nacional Finlandesa de Educación. (2007). *Sistema educativo de Finlandia*. Recuperado de https://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Melgarejo, X. (2015). *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito (7.ª ed.)*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación de Finlandia. (2008). *Educación y Ciencia en Finlandia*. Recuperado de <https://www.julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78935/opm42.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Decreto 3020, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que

- prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Funza es reconocida como Entidad Territorial Certificada en Educación. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-378324.html>
- Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. *Folios*, 36, 189-200.
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*. Barcelona: Gedisa.
- Presidencia de la República de Colombia. (1979). Decreto 2277, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2002a). Decreto 1278, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2002b). Decreto 1850, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). Decreto 501, por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. Recuperado de <https://www.dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20501%20DEL%2030%20DE%20MARZO%20DE%202016.pdf>
- Ramírez, N. (2007). Impacto de las políticas neoliberales en el régimen laboral del magisterio colombiano. *Renovación Magisterial*. Recuperado de <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/impacto-de-las-pol%C3%ADtica-s-neoliberales-en-el-r%C3%A9gimen-laboral-del-magisterio-colombiano>
- Robert, P. (2006). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. Centro Virtual de Noticias. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>
- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 136-145.
- Sosa, M. (2016). *Neogerencialismo y Educación en América Latina: Experiencias y Controversias*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tiongson, E. (2005). Education policy reforms. En S. Paternostro, y A. Coudouel (eds.), *Analyzing the distributional impact of reforms*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, 46, 4-13.

Notas

- * Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Flórez-López, J. R. (2019). La política pública de educación en Colombia y Finlandia: elementos para la construcción de una educación pública en época de Reformas Educativas Globales. *Papel Político*, 24(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.lppe>