

PISA, NIVELLS D'APRENENTATGE I QUALITAT DE L'EDUCACIÓ: LLIÇONS DEL CAS FINÈS

JAVIER MELGAREJO DRAPER

Director del col·legi Claret de Barcelona, Llicenciat en Psicologia (UAB);
Doctor en Pedagogia (URLL)¹

El present article té bàsicament dos objectius essencials: d'una banda analitzar algunes de les variables més significatives per a descriure i entendre els extraordinaris Outputs en competències bàsiques dels alumnes finesos. Per altra banda el meu segon objectiu és comentar les aplicacions pràctiques empreses (limitadament) al meu centre com a conseqüència de la investigació anterior i l'avaluació dels resultats d'aquestes innovacions després de quatre anys d'experiència.

A) LLIÇONS DEL CAS FINÈS:

Tots els mitjans de comunicació fan referència a les publicacions de l'OCDE dels resultats de l'informe PISA. En aquestes proves internacionals els alumnes finesos de 15 anys tenien el millor nivell de competència lectora, matemàtica i científica de tots els països comparats. En aquesta primera part he volgut plantejar dues preguntes que ens ajudessin a entendre millor el cas finès, basant-nos en les evidències científiques de les quals actualment disposem, i finalment comentaré algunes propostes de millora vàlides pel nostre propi sistema educatiu.

Una primera pregunta és: Tenim evidències de que aquests resultats educatius dels alumnes finesos en competències bàsiques (especialment en competència lectora) són circumstancials, o per contra són persistents?

Des de fa més de 14 anys en tots els estudis comparatius² sempre i persistentment Finlàndia ocupa el primer lloc quant a competència lectora dels seus alumnes. Per altra banda en tots aquests estudis sempre i persistentment els alumnes espanyols tenen resultats mediocres. Observem per exemple els resultats en PISA 2000 comparant Finlàndia amb altres països Nòrdics i amb Espanya. La referència d'altres països Nòrdics és pertinent per tractar-se de països semblants cultural i socialment.

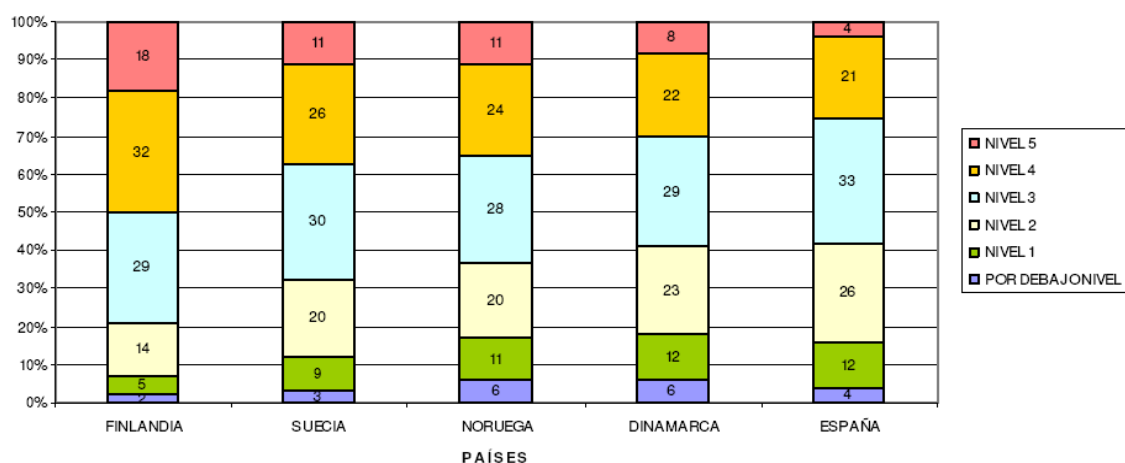
Aquest estudi es va realitzar amb alumnes de 15 anys de tots els països comparats. Els resultats de l'estudi PISA 2000 es presentaven a través d'unes escales de puntuació amb una mitjana de 500 i una desviació típica de 100 per cadascun dels tres àmbits de coneixement; això significa que dos tercers parts dels estudiants dels països de l'OCDE van obtenir puntuacions entre 400 i 600 punts. Les puntuacions es van repartir en cinc nivells de coneixement i habilitats. Podem veure en la taula següent els nivells

¹ MELGAREJO DRAPER, JAVIER (2005). Tesis doctoral: "El Sistema educatiu finès: la formació del professorat d'educació primària i secundària obligatòria" URLL. Barcelona

² OEDC (1993). Education at a Glance. OECD Indicators. OECD. París; Informe PISA de l'OCDE de París de 4 de desembre de 2001; : OCDE. 2001. Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences; OCDE: Generalitat de Catalunya (desembre 2004). Estudi PISA 2003. Avançament de resultats. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona. PISA 2006. OCDE. París.

comparatiu de rendiment en PISA 2000 en competència lectora entre Finlàndia, Suècia, Noruega, Dinamarca i Espanya.

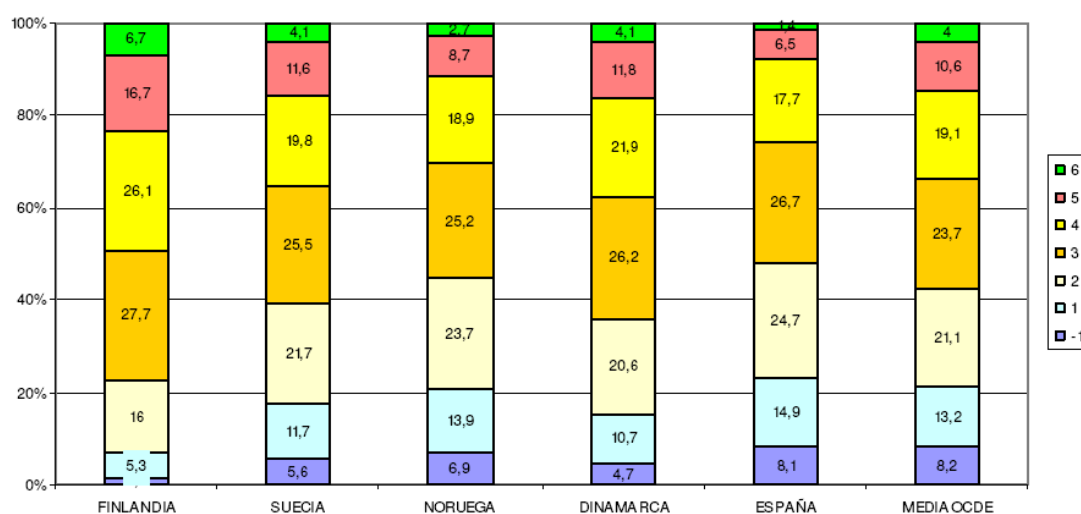
NIVELL DE COMPETÈNCIA D'ALUMNES DE 15 ANYS EN COMPREENSIÓ ESCRITA. PISA 2000. OCDE 2004.



El nivell 5 representa el nivell màxim de competència. Podem observar com Finlàndia té el 50% de la població analitzada amb puntuacions entre el nivell 4 i 5. Espanya només té el 25% en aquests dos nivells.

Pel que pertoca a la competència matemàtica, mesurada a PISA 2003, Finlàndia ressaltava també per la seva excel·lència. Observem aquesta taula comparativa.

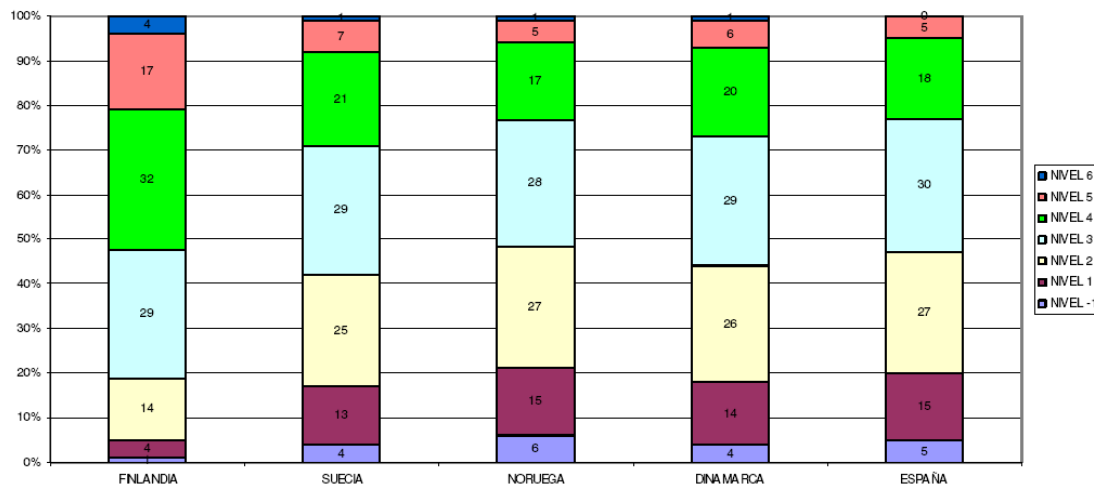
MATEMÀTIQUES GLOBAL. PISA 2003.



Pel que pertoca als resultats de PISA 2003 en matemàtiques, Finlàndia destaca per tenir a gairebé la meitat de la seva població de 15 anys entre els tres nivells de competència

superiors, mentre que per aquests mateixos nivells Espanya no arriba ni al 23%. Suècia, que és el país comparat amb els millors resultats no arriba al 38% en els mateixos nivells. Al mateix temps Finlàndia aconsegueix tenir a menys del 7% de la població en els nivells 1 i -1, mentre que Espanya té el 23% de la població en aquests nivells. Els resultats finesos són excel·lents tant pels seus alts nivells com per tenir un grup molt minoritari d'alumnes de 15 anys amb molt baixos resultats en competència matemàtica. Els resultats en competència científica, mesurada en PISA 2006 indicaven el mateix nivell d'excel·lència.

NIVELLS DE RENDIMENT EN CIÈNCIES. PISA 2006



Pel que fa referència a la valoració de la gràfica anterior podem observar com el 53% dels alumnes finesos de 15 anys presenten puntuacions altes en els nivells 4, 5 o 6. Espanya només té al 23% dels alumnes en aquestes puntuacions excel·lents. Suècia és el país comparat amb Finlàndia amb millors resultats, però només un 29% dels seus alumnes es troben en aquests paràmetres. Per altra banda els alumnes finesos en els nivells 1 o -1 amb un nivell molt baix de competència científica, representen un 5%, mentre que a Espanya aquesta proporció és del 20%, i a Suècia del 17%. Els resultats espanyols no difereixen dels resultats qualitius dels països nòrdics. Aquests resultats posen en evidència els extraordinaris resultats dels alumnes finesos per sobre de qualsevol altre país en competència científica.

Per altra banda la taxa de graduats al finalitzar la secundària obligatòria oscil·la entre un 94 al 96 %. Així doncs, Finlàndia està aconseguint unes molt altes taxes d'equitat (taxes de graduació), i de qualitat (excel·lència en proves internacionals). Sent això així, quines variables poden explicar aquest persistent i excel·lent rendiment dels alumnes finesos? Abans d'analitzar el Sistema Educatiu en la seva globalitat hem de conèixer una mica del context de la societat i història finesa per poder situar-lo.

Context:

Amb molta probabilitat l'origen del poble finès es troba més enllà dels Urals. La llengua Finesa és Fi-úgrica, no és Indoeuropea. Es troba emparentada amb l'hongarès, però hi ha tanta distància entre els dos idiomes com entre el castellà i el persa. Cap al segon mil·lenni abans de Crist aquesta població colonitzà el país coexistent i al mateix temps empenyent als samis (lapons) cap a la Lapònia actual. Cap al 1200 després de Crist, els

suecs es van apoderar de Finlàndia amb una cobertura d'una butlla papal, per a evitar la cristianització ortodoxa que s'extenia des de Rússia. Durant més de 600 anys la major part de la cultura finesa va quedar sota domini suec. La minoria sueca va ser la noblesa territorial i econòmica fins que posteriorment a l'atac de Napoleó a Rússia, Suècia cometé l'error de donar suport a França. Al finalitzar la guerra Rússia va incorporar a l'Imperi Finlàndia com un Gran Ducat, depenent del Zar. Després de la Revolució Bolxevic a Moscou, Finlàndia va aconseguir la seva independència, especialment perquè els russos volien primer consolidar el seu poder en l'estat central com a estratègia per a posteriorment recuperar el seu Imperi. Durant la Segona Guerra Mundial Finlàndia va ser l'únic estat que declarant la guerra a Rússia, no va perdre la seva independència. Cap a finals dels anys seixanta, Europa va viure el maig del 68, Txecoslovàquia va ser ocupada pels russos i les expectatives de llibertat dels pobles bàltics van ser aixafades per la URSS. Finlàndia havia quedat danyada després de la Segona Guerra Mundial, però havia conservat la seva independència. D'aquesta manera, l'educació i especialment la política educativa tenien com a objectiu un exhaustiu domini de la seva llengua, com a política de seguretat nacional.

Els finesos van arribar a crear el sistema educatiu que descriuré en gran part com reacció a un sistema exterior i a necessitats interiors. Mentre molts països veïns invertien en costosos equips militars ofensius i defensius, Finlàndia va potenciar l'educació com el seu millor sistema de defensa a llarg termini ja que permetia intensificar la seva identitat col·lectiva. Altra raó per a potenciar l'educació seguint aquesta línia argumental és que la mateixa és una variable fonamental per a generar actituds democràtiques en la població. Per aquesta raó, molts països no democràtics limiten tant com poden l'educació dels seus ciutadans. Els governs finesos volien “vacunar” a la seva població contra actituds totalitàries per si queien en mans soviètiques. L'educació generaria en la població actituds democràtiques incompatibles amb el sistema autoritari que se'ls pogués imposar. Això activaria una forta resistència de la població finesa a la hipotètica assimilació.

A Finlàndia hi ha tres comunitats culturals: els finesos de llengua finesa (94%), els finesos de llengua sueca (6%) i la minoria lapon (actualment molt minoritària). Una de les característiques diferenciadores del sistema educatiu finès és que és un sistema educatiu segregat per les dues comunitats lingüístiques del país: la comunitat que parla suec i la comunitat que parla finès³.

El model de cada comunitat amb la seva pròpia llengua permet que la minoria sueca estigui feliçment integrada ja que es respecta la seva identitat, evitant moviments secessionistes de la mateixa. També permet que l'actitud de Suècia sigui més positiva cap al seu país i evita conflictes perillosos amb la seva antiga metròpoli. El preu d'aquesta adaptació és que malgrat cohesionar-se socialment, culturalment les dues comunitats es diferencien cada vegada més. De fet, són els esdeveniments polítics i històrics els quals determinen la política lingüística de Finlàndia. Com alternatives, Finlàndia tenia en aquest moment la partició del país, una altra guerra civil o la

³ Malgrat només un 6% de la població és de parla sueca, la Constitució finlandesa reconeix el dret a aquesta comunitat a utilitzar la seva llengua en tot el sistema educatiu (independentment d'aquest fet és obligació de tots els funcionaris del país el domini de les dues llengües oficials). Aquesta situació implica que necessàriament han d'existir escoles en llengua sueca i en llengua finesa, tant per a l'educació primària, secundària, formació professional, batxillerat i formació superior Universitària i formació professional de tercer cicle). Tot i que l'estructura i les lleis educatives són les mateixes, el procés es pot realitzar indistintament en ambdues llengües. Veure la Constitució de Finlàndia. (Gómez Orfanel 1996).

segregació lingüística. Va ser aquesta última solució la que finalment es va acceptar i la que va posar fi (almenys temporalment) a les guerres lingüístiques que van caracteritzar a Finlàndia durant segles. Els suecs mai s'han integrat en la llengua i la cultura fineses. Una gran part dels recursos econòmics i de la propietat privada del país segueix en mans d'aquesta minoria, que encara que ha perdut el control total polític, el partit polític que els representa (malgrat ser minoritari) és encara un dels de major presència en tots els governs des de la seva fundació com a Estat. Un altre aspecte que s'oblida sovint és que quan es van crear les lleis fonamentals (especialment, la Constitució), el pes del partit suec era molt major que en l'actualitat, amb el que les regles del joc es van crear amb una certa tendència a afavorir-los, com així ha estat, al meu entendre, des de llavors (un partit amb el 6% de representació parlamentària ha estat en més del 80% dels governs des de la independència). Malgrat existir enormes pressions socials i grans períodes de lluites lingüístiques, aquestes van acabar abruptament per la necessitat de cohesió davant l'amenaça soviètica. El fet de dividir als alumnes en dos tipus segons la llengua genera menor diversitat dintre de les escoles, però necessàriament implica un major cost econòmic per al país, que ha d'organitzar i pagar estructures educatives dobles per a tot el subsistema escolar i en tots els nivells. Així, en certa manera, la cultura sueca ha perviscut no només a Suècia, sinó a Finlàndia durant els últims 800 anys.

Per altra banda Finlàndia és un país majoritàriament de cultura luterana, i la religió protestant luterana incideix especialment en la lectura de la paraula de Déu, en la necessitat de tenir accés individual a la paraula escrita. Els finesos havien d'aprendre a llegir per a accedir a la paraula escrita. La paraula escrita és la representant de la cosa "sagrada". Per aquesta raó la societat tendirà a representar totes les relacions socials amb aquest simbolisme. Els mediadors socials han de desaparèixer, ja que és la paraula escrita la medidora. En certa manera és evident que el luteranisme pot haver potenciat la igualtat i l'accés a la lectura. El luteranisme pot (com alguna variable directa o indirectament associada a aquesta) ser una de les condicions que poden afavorir indirecta o directament una societat moderna, especialment en el desenvolupament educatiu. Però la religió luterana no pot ser la variable crítica diferenciadora, ja que si fos així, fa segles que els països amb grans majories luteranes haurien començat a diferenciar-se i a desenvolupar sistemes educatius generalitzats, i no va ser així històricament. El desenvolupament especial de les societats nòrdiques es va produir especialment i molt concretament en la segona meitat del segle XX. La pau tampoc pot haver estat una variable determinant, ja que Suècia no ha tingut cap guerra des de l'època de Napoleó Bonaparte i el seu desenvolupament educatiu no ha estat molt diferent al dels altres països nòrdics. Noruega es va veure envaïda durant la Segona Guerra Mundial, Dinamarca també i Finlàndia va mantenir tres guerres amb Rússia durant aquest últim segle. A pesar de tota aquesta diversitat, les societats nòrdiques han crescut i s'han desenvolupat especialment referent a la igualtat (territorial, econòmica i de gènere) i als drets socials i humans.

El corporativisme és un dels factors essencials en aquestes societats, però no les llengües ni la cultura, ja que Finlàndia té una llengua parlada (finès) i una cultura oriental en no-res semblant a les altres. La religió luterana ha estat no obstant això, el substrat comú a totes elles, així com un conjunt d'institucions que, com afirmava Huntington, estaven associades a la cultura occidental. Un altre aspecte que pot ser important és l'ètica protestant pel que pertoca a la responsabilitat en el pagament dels impostos, ja que és aquesta responsabilitat financera la qual permet un Estat del benestar en tots els països nòrdics. Aquest Estat recapta a canvi d'oferir bons serveis als

seus ciutadans. En la societat nòrdica, els ciutadans es senten en igualtat entre ells i paguen un Estat perquè mantingui aquesta igualtat. Al mateix temps, l'Estat és a Finlàndia una “persona jurídica” en igualtat de condicions socials que les altres “persones” jurídiques del país.

Un altre factor crucial ha estat el desenvolupament de la igualtat en totes les seves vessants, impulsada especialment pel partit Socialdemòcrata. Però l'Estat del benestar tal com el defineixen els bisbes finlandesos no és només un concepte social o econòmic, sinó un concepte moral. Aquestes actituds morals les podem observar en les mateixes lleis. Les lleis finlandeses, especialment les educatives, han de ser consensuades per una àmplia majoria, encara que no sigui necessària jurídicament. Això genera al meu entendre una gran estabilitat.

Finlàndia combina una representació proporcional i un sistema multipartidista amb grans coalicions, segurament pel perill en alguns moments del seu veí rus, i la necessitat de trobar un govern fort. L'Estat escandinau combina un Estat del Benestar universal amb una economia capitalista eficient, especialment generalitzada i àmplia. L'Estat del benestar nòrdic ha cuidat la igualtat com la seva principal meta. El sindicalisme està tal vegada més extès perquè el procés corporatiu ofereix poder als associats als mateixos sindicats en llocs estratègics de l'Estat. Aquest mecanisme suavitza la centralització de l'Estat unitari nòrdic. Econòmicament Finlàndia es troba actualment fortament vinculada a la Unió Europea, especialment a Alemanya. Fora de la Unió Europea la vinculació econòmica més forta és amb els Estats Units d'Amèrica, i actualment menys amb Rússia.

El nivell de corrupció a Finlàndia és el segon més baix del món. Finlàndia ha passat per una dècada molt complicada econòmicament, ja que pel desmoronament del mercat de l'Est d'Europa, va sofrir una greu crisi econòmica i un augment de l'atur que va passar del 4% en 1991 al 17% real al 1995.

A la Constitució Finlandesa s'especifica quins són els criteris per accedir a la funció pública: el talent, la capacitat i la virtut provada (article 86). Els principis del govern local finlandès són la transparència i l'accés a la informació. Aquests principis es basen en una política de cooperació entre l'Estat central i el local.

Els finesos valoren les persones pel que són, pel que fan i tenen clar que això s'aconsegueix amb el treball i amb l'ajuda als altres. Pels finesos la família és el primer, donen suport al seu Estat del benestar el 70%, i tenen clar que les institucions han de tenir com a criteri el deure de ser accessibles a tots. Les institucions públiques han de complir aquest criteri, i al mateix temps han de funcionar en interès de tots (finalitat), han de funcionar per criteris de no-rendibilitat i han d'estar assegurades per l'Estat. Finalment, l'últim criteri és el de qualitat de les mateixes.

La igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat són dos aspectes que els finesos valoren molt: estimen la seguretat en el treball i tenen una gran consciència ecològica (el 50% d'ells es sacrificaria econòmicament si amb això es millorés el seu medi ambient). Els finesos han construït un petit paradís en la terra, on les necessitats bàsiques estan cobertes.

Resumint, el sistema educatiu finès encaixa amb els valors prioritaris sociològics dels mateixos finesos: ampliar els marges de llibertat dels ciutadans, accessibilitat als serveis i a l'Administració, ecologia, igualtat d'oportunitats, igualtat en el gènere, drets humans,

creixement sostingut, valorar a les persones pel que fan i no pel que són (ésser un mateix), etc. Aquests valors són el centre de la seva societat.

Finlàndia és un país que busca l'eficiència costi el que costi, amb l'objectiu estratègic de desenvolupar una societat del coneixement com a líder mundial. Els Estats Units o Japó es troben igualment ben posicionats per a liderar aquest tipus de societat del coneixement, però Finlàndia es diferencia de tots ells ja que pretén aquest mateix objectiu, però combinant-lo amb una societat del Benestar i una molt alta equitat social.

En el meu estudi (Melgarejo 2005), es fa evident que l'adquisició d'una alta competència lectora té necessàriament que contemplar el treball coordinat i sostingut en el temps de tres grans estructures que es complementen o es bloquejen mútuament en el procés. En el cas finès les tres estructures es coordinen i es potencien realitzant en cadena una part del treball educatiu, mentre que en el cas espanyol no es coordinen i es bloquejen entre elles. Els alumnes passen al llarg del dia d'unes a altres d'aquestes tres estructures. En cadascuna d'aquestes han de realitzar-se certes funcions. Si per alguna raó aquestes funcions no es realitzen dins d'aquestes estructures, el procés de construcció cognitiva queda incomplet.

El sistema educatiu finès busca la igualtat com a sistema de cohesió social i l'eficiència, especialment en l'educació primària. Existeixen tres àmbits des dels quals es potencia l'educació, i que incideixen especialment en les competències (principalment lectora) dels alumnes finesos. Aquests tres àmbits són: la família, les estructures socioculturals de suport educatiu i l'escola.

LA FAMÍLIA:

A Finlàndia l'estructura de la família és postpatriarcal. Existeix la creença generalitzada de que aquesta només ha de mantenir-se si entre els dos cònjuges hi ha afecte, respecte i igualtat de drets i deures. Domina en ella el valor luterà de la responsabilitat sobre la pròpia vida. La família finesa es considera la primera responsable de l'educació dels seus fills. A la casa regna un ambient de disciplina i corresponsabilitat de tots els que hi viuen. A les llars fineses els nens observen com els pares i mares són àvids lectors de periòdics i llibres, i acudeixen amb ells a les biblioteques amb freqüència. Per altra banda existeixen mecanismes de l'Estat que garanteixen la compatibilitat laboral i la vida familiar, especialment per les dones. Les ajudes a la infància i a la família permeten segons la UNICEF⁴ que només el 4% dels nens finesos visquin en situació de pobresa (a Suècia és el 2% mentre que a Espanya és del 12 %). Aquesta forta ajuda de l'Estat del Benestar, especialment a les dones, compensa l'efecte negatiu que pot tenir el fet que més del 50% de les famílies estan en situació de divorci (Suècia té una proporció major, mentre que Espanya té taxes properes al 17%).

LES INSTITUCIONS SOCIALS O CULTURALS (NO ESCOLARS) QUE POTENCIEN DIFERENTS DIMENSIONS EDUCATIVES:

A Finlàndia destaca la gran xarxa de biblioteques i dotacions de les mateixes. Aquestes biblioteques són molt accessibles a tots els ciutadans, es troben connectades entre elles i amb professionals molt ben preparats. Un altre factor molt important en aquest àmbit és que Finlàndia és un país culturalment luterà. L'Església Luterana Finlandesa es troba

⁴ UNICEF (2000) Els tretze primers països en ordre invers a la pobresa infantil

integrada plenament amb els objectius de l'Estat Finlandès, reforçant el valor de la pròpia responsabilitat sobre els seus creients. Un altre dels trets fonamentals del credo luterà és la necessitat de la lectura personal de la Bíblia (la Paraula).

Un altre aspecte o variable que potencia la competència lectora és que la televisió (així com el cinema) ofereix sempre tota la seva programació en llengua original. Els nens han d'aprendre a llegir ràpidament els subtítols per a poder entendre els programes (pel·lícules, i en alguns casos fins i tot certs dibuixos animats). Això potencia enormement el seu interès per la lectura, així com fomenta l'aprenentatge d'altres llengües estrangeres, especialment de l'anglès.

Totes aquestes variables es donen, no obstant això, en tots els països nòrdics, encara que no a Espanya, i per tant no poden ser la causa de l'èxit especial dels alumnes finesos. Finalment, el tercer àmbit educatiu és l'escola.

ESTRUCTURA DE L'ESCOLA FINLANDESA

Els estudis dels mateixos autors finesos confirmen que les seves millores educatives han estat progressives en els darrers 30 anys (Linnäkyla 1991,1993, 1997). Una primera explicació podria ser la inversió en l'àmbit educatiu, social o sanitari a Finlàndia, però contra tot pronòstic no és així. Tots els seus veïns nòrdics realitzen inversions iguals o superiors en aquests àmbits, i malgrat això els seus resultats sempre són inferiors als de Finlàndia⁵. Així doncs, l'alta inversió dels veïns nòrdics de Finlàndia no està correlacionada amb un alt rendiment. Per altra banda, el nostre alt fracàs escolar si que es correlaciona amb la baixa inversió en educació i amb altres aspectes de l'estat de Benestar.⁶

Els nens finesos entren en el sistema escolar als 7 anys, i no aprenen a llegir en cap cas abans d'aquesta data. L'escola finesa d'Educació Primària i Secundària és generalment una escola pública molt descentralitzada (igual que a Suècia o Noruega per exemple). Es realitzen proporcionalment menys hores de llengua que a Espanya. La disciplina és alta, hi ha deures a casa i es potencia l'esforç. Es reconeix l'excel·lència, les ràtio professor-alumne són més baixes que a Espanya, però semblants a Suècia. L'atenció a la diversitat es realitza o bé atenent la diversitat per interessos o bé mitjançant el treball de dos professors per aula. Els alumnes amb dificultats educatives en primer curs de primària, tenen des d'aquest moment professors de suport continuat (generalment dins de l'aula) al llarg de tota la seva escolaritat, però especialment en el seu inici. Existeix una gran flexibilitat organitzativa del centre per atendre les necessitats dels alumnes.

⁵ Existeix una dada molt significativa de l'últim informe PISA 2003. En aquest informe, es va avaluar la minoria sueca de Finlàndia. Els resultats dels alumnes suecs de Finlàndia en competència lectora (530 punts) és molt superior a la dels mateixos suecs de Suècia (514). Això succeeix fins i tot quan aquests últims reben majors inversions en educació, sanitat i suport de l'Estat del Benestar. Aquest fet també fa difícil plantejar que la variable crítica sigui la variable de la pròpia llengua finesa. Si els alumnes finesos, siguin de parla sueca o finesa, tenen sempre el millor nivell de competència que els seus veïns, deu ser per alguna raó que es dona en el seu sistema educatiu o social i no en el dels altres.

⁶ És interessant llegir en aquest sentit el document: Objectius educatius europeus i espanyols. Punts de referència 2010 de 17 de maig de 2005. MEC. Aquest esborrany de treball publica uns resultats comparatius molt aclaridors sobre la baixa inversió en educació al nostre país. La Despesa pública en educació com a percentatge del PIB. Unió Europea. Any 2001. Finlàndia: 6,24; Suècia: 7,31; Espanya: 4,41; Mitja Unió Europea (25): 5,1; Mitja Unió Europea (15): 5,09. En la mateixa publicació podem llegir com els percentatges d'inversió en educació a Espanya duen estancats més d'una dècada. Aquest retard acumulatiu també ha de tenir efectes en el nostre sistema.

Les classes són de 45 minuts, i hi ha 15 de descans. Els llibres i el material escolar són totalment gratuïts per a tots els alumnes. Hi ha psicòlegs i logopedes especialitzats dins de gairebé tots els centres educatius, i equips de suport fora dels mateixos molt eficients. En cas d'integrar alumnes amb necessitats educatives especials, la ràtio de classe no ha de superar els 10 alumnes. En tots els centres hi ha un menjar gratuït al dia per a tots els alumnes. Existeixen xarxes de biblioteques escolars ben connectades i molt accessibles a tota la comunitat, amb personal molt Tots aquests àmbits són molt semblats en tots els països nòrdics, però molt diferents als existents a Espanya. Però el que realment diferencia a Finlàndia de la resta de països de l'OCDE, especialment dels nòrdics és el seu extraordinari procés de selecció i formació dels docents d'Educació Primària i Secundària. Per a accedir a la llicenciatura de professor de primària, els aspirants han de passar per dos processos previs de selecció. El primer procés es realitza amb la nota de tall. L'expedient del candidat/a ha de superar el 9 de mitjana en els seus estudis de Batxillerat i de la revàlida. Una segona selecció, es realitza en les Facultats d'Educació. Entre altres aspectes s'avalua la competència lectora i escrita dels aspirants, la capacitat d'empatia i comunicació dels mateixos. Menys d'un 9% dels aspirants pot accedir a la formació com a professor d'Educació Primària en les facultats d'educació. Després de 6400 hores de formació-estudi (a Espanya es realitzen prop de 1500), els estudiants han de realitzar una tesina obligatòria com a projecte final d'investigació.

El professor de secundària realitza la formació en les facultats de la seva especialització (matemàtiques, literatura, etc.). Una vegada finalitzada aquesta especialització ha de superar també diverses proves d'accés per a accedir a la Facultat d'Educació (capacitat d'empatitzar, capacitat d'explicació, etc.). Una vegada superada aquesta prova el futur professor de secundària ha de realitzar estudis pedagògics de més de 1400 hores-estudi (a Espanya són entre 100 i 130 hores). Una vegada ja formats, els docents són seleccionats en les escoles pels directors de les mateixes. Aquests directors són al seu torn seleccionats pel consell Municipal. Els directors de les escoles de primària situen en els primers cursos aquells professors més competents de tot el claustre perquè ajudin a estructurar el procés de lectura i escriptura dels seus alumnes. Els professors amb majors habilitats en estratègies d'aprenentatge realitzen tasques de suport amb els alumnes amb més necessitats educatives. Finlàndia és l'únic país de l'OCDE amb aquest sistema tan exigent per a la funció docent. Les raons per les quals es van prendre aquestes mesures en la dècada de 1970 són històriques i polítiques.

L'escola s'estructura en una educació primària (de primer a sisè curs), i una escola secundària obligatòria (de setè a novè). En cas d'aprovar aquest últim curs pot accedir a estudis de secundària superior: o bé realitza estudis de batxillerat (tres cursos més), o bé pot escollir estudis professionals de dos o tres cursos més. Els alumnes que superin el batxillerat poden accedir a la universitat, o a estudis de tercer cicle de formació professional.

Finlàndia és un país que aspira al lideratge mundial en innovació. El govern considera que la seva supervivència cultural i econòmica depèn de planificar una plena “societat del coneixement”⁷. En aquest disseny, l'escola és essencial com un gresol d'aquest model de ciutadania. Els finesos denominen Peruskoulu a l'escola entre els cursos de primer a novè. Inclou l'Educació Primària i la Secundària obligatòria.

⁷ Actualment Finlàndia lidera el percentatge de treballadors ocupats en la investigació. Concretament l'any 2001 tenia un 15,8 per mil, el més alt del món. Suècia, el segon país, tenia proporcions d'un 10,6 per mil. Les dades per a Espanya eren del 5 per mil (OCDE 2005, 121)

Educació Primària (Actualment li criden Alakoulu):

S'estructura en 6 cursos. Comencen als 7 anys. El curs comença a l'agost i acaba a les 22 setmanes de l'any civil següent (uns 190 dies de classe). Els alumnes assisteixen entre 20 i 26 hores setmanals de classe, incrementant aquesta quantitat en els cursos superiors⁸. Cada classe té un tutor/a i especialistes. Cada centre té un consell escolar, que és l'autoritat màxima. L'avaluació és numèrica. Hi ha notes de conducta. En els centres hi ha una alta disciplina, i un treball intens de lectura a casa. Als centres treballen professors, tutors, especialistes, mestres especials, consellers d'orientació, infermeres pediàtriques, logopedes i psicòlegs escolars.

Secundària Inicial (actualment a aquesta part li criden Yläkoulu):

S'estructura en tres cursos: 7, 8, 9. S'organitzen les classes en grups d'edat. Hi ha professors especialistes de cada assignatura, i un tutor. Els alumnes realitzen unes 30 hores de classe setmanal, amb avaluació numèrica. Els professors són llicenciats especialistes que ensenyen una o dues assignatures. L'accés a l'educació secundària superior es produeix si els alumnes tenen el certificat d'educació obligatòria. El 54 % d'alumnes accedeixen al Lukio (batxillerat), i un 40% dels alumnes prefereixen els estudis professionals. Si els alumnes no tenen el certificat d'haver aprovat la secundària obligatòria, o bé han de repetir o bé no segueixen els estudis. Només un 6% repeteix o no segueix estudis⁹.

Batxillerat: Lukio/Gimnasium:

Comprèn generalment dels 16 als 19 anys (tres cursos). El manteniment és municipal. Hi ha unes 481 escoles secundàries superiors a Finlàndia. Les classes s'organitzen en crèdits. Cada crèdit és de 38 lliçons de 45 minuts cadascuna. La pràctica usual és dividir l'any escolar en seccions de 5-6 períodes. Cada secció té un pla d'estudis diferent i es concentra en una selecció de matèries. L'avaluació és quantitativa. Els professors són llicenciats, especialistes que ensenyen una o dues assignatures. Existeix un examen final o revàlida.

Vegem ara la formació professional de primer grau i de segon grau.

Formació Professional De Segon Cicle De Secundària (Ammattikoulu/ yrkeskola):

Existeixen 26 programes bàsics. Es realitzen nombroses pràctiques. Es paga a les empreses. L'any escolar es divideix en dos semestres. Els alumnes treballen 35 hores per setmana, uns 190 dies. Els centres poden incloure treballs en un 30% com a màxim de necessitats locals. L'avaluació és quantitativa. Els professors tenen formació superior (professional o universitària) i una formació pedagògica d'un 1400 hores de treball-estudi. Una vegada superat aquest segon cicle de secundària pot accedir-se als nivells terciaris educatius, dividits en dues alternatives: els estudis universitaris o els estudis de tipus professional.

Educació Superior No Universitària (Ammattikoeakoulu/Yrkeshögskola):

⁸ El treball en els nivells 1 i 2 no ha d'excedir les 5 hores per dia. En els cursos del 3 al 6 el límit superior és de 6 hores al dia, i en els cursos del 7 al 9 és de 7 hores per dia. Les classes de 60 minuts comprenen 45 minuts d'instrucció, seguits de 10 minuts de descans. Al migdia (vers les 12.00 h més o menys) tenen 30 minuts de descans pel dinar, que se serveix per a tots els nens i nenes gratuïtament als menjadors escolars. Comprehensive schools (1987). National Board of General Education. Hèlsinki.

⁹ En Espanya és del 30%. Punts de referència 2010 de 17 de maig de 2005. MEC.

Es van crear 22 centres experimentals al 1991. Al 1993 ja tenien 180 especialitzacions. Requereixen de 3 a 4 anys d'estudi. Els programes inclouen estudis bàsics, professionals, i un treball de fi de curs. Existeixen unes 800 hores de pràctiques.

Universitat (Yliopisto/Universitet):

La titularitat pertany a l'estat. Aquesta institució té una gran autonomia. En ella es realitza sempre una selecció prèvia a l'entrada. Els estudis universitaris requereixen proves de selecció en cada facultat. Això genera un greu coll d'ampolla per a molts universitaris, que han de passar dos o tres anys estudiant de vegades per a poder accedir als estudis que volen realitzar.

Existeix una legislació separada per a cada universitat. Cada universitat s'estructura en facultats i departaments. Hi ha 10 universitats, i 12 institucions superiors no universitàries. Existeixen tres nivells d'estudi: diplomata, llicenciat i doctor.

Propostes per a la millora del Sistema Educatiu espanyol:

He realitzat 125 propostes de millora del Sistema Educatiu Espanyol, de les quals destacaria les següents:

- 1) Increment del pressupost del PIB dedicat a educació, superior al 6% per a recuperar-nos dels 14 anys de falta d'inversió acumulats.
- 2) Disposar d'horari i professorat de suport format i preparat per a això.
- 3) Necessitat de crear equips directius formats i amb capacitat de decisió sobre el personal.
- 4) Necessitat de que existeixin equips d'orientació psicopedagògics en tots els centres de l'estat i equips suficients de suport fora.
- 5) Descentralitzar la titularitat de les escoles municipalment.
- 6) Transformar la diplomatura de magisteri en uns estudis de llicenciatura.
- 7) Selecció del professorat d'Educació Primària i Secundària prèviament a la seva entrada a la universitat, formació pedagògica molt estricta i exigent dels docents, i reciclatge obligat i intensiu del professorat ja format i en actiu.
- 8) Política clara d'ajuda a la dona amb fills.
- 9) Potenciació de la xarxa de biblioteques públiques i les biblioteques escolars (públiques i concertades).
- 10) Organitzar un gran pacte d'Estat sobre educació, que doni estabilitat al Sistema Educatiu.

B) APLICACIONS PRÀCTIQUES DEL CONEIXEMENT DEL SISTEMA EDUCATIU FINLANDÈS AL COL·LEGI CLARET DE BARCELONA:

El meu segon objectiu en aquest article és compartir amb vostès una avaluació de l'experiència de l'aplicació de determinades accions educatives derivades del coneixement anterior en l'escola on actualment sóc director: el col·legi Claret de Barcelona. Aquest procés s'ha realitzat amb un Input semblant al llarg dels anys d'innovació. No hem obtingut ni més professorat de suport, ni més hores del mateix, ni més diners o inversió. Una vegada clarificat que no hem rebut Inputs extraordinaris, comentaré en una segona part el context del centre, la nostra opció estratègica, i detallarem les modificacions en el procés educatiu intern per a aconseguir-lo. Finalment avaluarem alguns Outputs per verificar si els nostres objectius s'han complert.

1) CONTEXT DEL CENTRE:

El col·legi Claret de Barcelona és un col·legi integrat d'Educació Infantil, Educació Primària, ESO i Batxillerat, fundat al 1886 per la Congregació de Missioners Claretians. Com a col·legi catòlic cristià està associat activament a la Fundació d'Escoles Cristianes de Catalunya (FECC), i com a col·legi claretià està coordinat amb altres col·legis Claret d'Espanya. En total el centre té uns 1250 alumnes, unes 800 famílies i uns 80 professors/as.

En aquest treball explicaré com el meu projecte és mantenir el caràcter propi de la Institució i al mateix temps organitzar-la amb models pedagògics avançats de reescolarització. El meu projecte de Màster en Direcció de Centres (URLL 2002) va ser analitzar i verificar el grau de compliment del Caràcter Propi, així com mesurar l'eficàcia de les activitats realitzades per al seu compliment¹⁰. Un cop se m'havia proposat la direcció del Centre, vaig proposar un Projecte Estratègic el lema del qual fou: continuïtat i innovació. La continuïtat era el compromís de seguir mantenint els objectius del caràcter propi claretià i al mateix temps la innovació significava plantejar models pedagògics que d'una banda no fossin incompatibles amb l'ideari i que per una altra ho desenvolupessin amb major plenitud, focalitzats en dos objectius: aconseguir una alta taxa de graduats en ESO (alta equitat); i al mateix temps assegurar la qualitat o excel·lència màxima dels nostres alumnes (alta excel·lència). Vaig analitzar els 6 models o escenaris que l'OCDE plantejava per a la primera cambra del segle XXI¹¹:

Escenari 1: Sòlids sistemes escolars burocràtics

Escenari 2: Ampliació del model de mercat.

Escenari 3. L'escola al cor de la col·lectivitat (escoles com a centres socials fonamentals).

Escenari 4: L'escola orientada com una organització d'aprenentatge.

Escenari 5: La xarxa d'estudiants i la societat en xarxa.

Escenari 6. Èxode dels docents: la desintegració.

Tant l'OCDE com la mateixa FECC¹² aposten clarament pels models 3 i 4 com els ideals en el futur. Finlàndia és un exemple d'integració d'aquests dos models. Vegem alguns dels trets principals d'aquests models (especialment el que pertoca a la seva aplicació en una escola) i la seva relació amb el FEAC.

Com a cor de la col·lectivitat: En aquest model els valors centrals són la igualtat i l'eficiència. L'escola és el centre de formació de capital social i el cor de la comunitat. Es dona en ella una creixent diversitat organitzativa per a aconseguir una major igualtat social. Es considera a l'escola la defensa més eficaç contra la fractura social i la crisi de valors. D'aquesta manera, la individualització de l'ensenyament s'equilibra amb les activitats col·lectives. En aquest model o escenari és essencial el rol social col·lectiu de l'escola. En aquest model els rols professionals són altament compartits entre el nucli de docents i altres fonts d'experiències i de coneixements especialitzats, grups d'interessos molt diversos, religiosos, o socioculturals.

És necessari que en aquesta situació l'escola s'obri a la comunitat, i que sigui creativa. La cooperació amb les autoritats locals, empresaris, associacions, ha d'incrementar-se.

¹⁰ MELGAREJO DRAPER, JAVIER (2002). Avaluació de l'eficàcia dels objectius del Caràcter Propi del col·legi Claret de Barcelona. Barcelona.

¹¹ OCDE. (2001) L'ÉCOLE DE DEMAIN. QUEL AVENIR POUR NOS ÉCOLES? OCDE. Paris

¹² Fundació de les Escoles Cristianes de Catalunya

A nivell organitzatiu implica la potenciació de tots els membres de la comunitat (estudiantes, docents, pares, mares, etc.) així com un increment dels treballs en xarxa.

Com a organització d'aprenentatge: en aquest escenari o model, tant l'escola com el professorat desenvolupen contactes amb organitzacions d'aprenentatge i es converteixen ells mateixos en una d'elles. El valor central és l'excel·lència (o qualitat) i la igualtat. L'experimentació i la innovació són la norma i es desenvolupen formes innovadores d'ensenyament i avaluació, i es privilegia les normes de qualitat. La cultura del centre es caracteritza pel perfeccionament continu del personal, els treballs en grup i en xarxa. La inversió en R+D és elevada, i les TIC han de ser àmpliament utilitzades juntament amb altres mitjans tradicionals així com de nous. L'escola manifesta un esperit democràtic i obre les seves portes a tot el món. El currículum és molt exigent per a tots els alumnes al costat d'àmplies mesures d'orientació i assessorament. L'organització interna ha d'estar menys jerarquitzada, basada en el treball en equip, així com en posar més atenció a la capacitat de gestió per part del conjunt del personal. Es pretén una constitució de xarxes internacionals d'alumnes i professors. El professorat és en aquest escenari el col·lectiu professional més diferenciat, però presenta una certa mobilitat i pot recórrer a certes fonts de coneixement especialitzat.

A nivell estructural per a implementar aquests dos models s'ha de reorganitzar l'estructura tradicional del centre, i han de crear-se noves estructures. En concret al col·legi Claret de Barcelona hem impulsat diverses modificacions i innovacions molt limitades a causa del marc legal actual:

1) Innovacions i avaluacions curs 2003-2004

Innovacions:

Estructurem en l'etapa d'Educació Infantil un projecte de prevenció en Educació emocional, incentivat pel Dr. Bisquerra, de la U.B. (2000). Ampliem la relació amb les famílies potenciant el moviment FEAC (família, escola, acció compartida) en 6 grups d'uns 150 pares i 25 professors¹³. Per altra banda prioritzem com a política de direcció l'atenció a la diversitat, organitzada des de P5 fins a quart d'ESO (prioritat al realitzar els horaris, selecció dels professors més capaços per a això, etc.). Al mateix temps, vam organitzar uns equips de coordinació i direcció de primària, ESO i Batxillerat. En ESO vam prioritzar que cada tutor/a tingués una hora de tutoria de classe, una hora de tutoria per a reunir-se amb els pares, i una hora per a poder conversar amb els alumnes. En l'apartat de la formació del professorat incentivem la formació de 5 professors en estratègies amb alumnes amb TDAH, vam participar en un projecte pilot de la Universitat Ramon Llull que es va oferir a realitzar voluntàriament un seguiment mitjançant la observació dels nous professors. Els resultats d'ambdues formacions van ser molt positius per a tot el claustre.

Avaluacions:

¹³ El FEAC és un espai de relació comunitària entre pares, mares i professors per a debatre temes que afecten a ambdós àmbits. Es realitza 5 vegades l'any. Aquesta gran innovació va ser creada i desenvolupada pel FECC de Catalunya. Participen uns 9000 pares i mares de les Escoles Cristianes de Catalunya. Hem realitzat un article explicant aquesta experiència en: Xavier Melgarejo Draper (2007) la participació dels pares: un indicador de qualitat i equitat educativa. Experiència amb el programa F.I.A. de C. al Col·legi Claret de Barcelona. Revista Participació Educativa N5. Consell Escolar de l'Estat. MEC. Madrid.

http://www.mec.es/cescs/revistaparticipacioneducativa_5/revista-5.pdf, pp:127-135.

A final de curs es van realitzar enquestes als professors, pares i mares, i als alumnes sobre el clima del centre . Realitzem també avaluacions de competència lectora de tots els alumnes entre tercer de primària i quart d'ESO.

Innovacions i avaluacions curs 2004-2005

Innovacions:

Com a noves innovacions destacaria la creació d'equips d'investigació sobre E-A. En aquest curs tres professors d'Educació Primària van dedicar dues hores cada setmana a investigar tot el material (fitxes, exàmens, pràctiques, projectes, etc.) real que treballaven els alumnes entre primer i sisè curs d'E.P. en llengua catalana, matemàtiques i ciències naturals. L'objectiu era realitzar una auditoria de tot el que es duïa a terme realment i comparar-lo amb el que es programava, per tal de realitzar propostes de millora. Una de les innovacions més importants en aquest període va ser la creació de comissions de treball transversals al centre. L'objectiu de les mateixes era estructurar el col·legi per millorar la qualitat del servei educatiu. Havien de fer una auditoria del que el centre educatiu realitzava en el camp que la comissió investigava i llavors oferir propostes de millora al Consell Directiu.

Posteriorment es van obrir aquestes comissions d'innovació als pares i mares i als alumnes. Les comissions d'R+D van anar sobre:

1) Atenció a la diversitat; 2) Avaluació; 3) Immigració; 4) Ecologia; 5) Potenciació de les festes culturals; 6) Potenciació de la lectura; 7) Acció social al barri o ciutat; 8) TIC i Comunicació; 9) Convivència; 10) Potenciació del FEAC.

Per poder difondre l'enorme quantitat d'anàlisi i de propostes de millora es van crear a final de curs unes jornades d'avaluació, innovació i investigació.

Avaluacions:

En aquest any començarem les avaluacions sistemàtiques de tot el professorat per part dels alumnes entre primer d'E.P. i segon de batxillerat.

Posteriorment l'equip directiu es va entrevistar amb tot el professorat. Al final del curs totes les comissions van avaluar el treball realitzat, així com l'equip directiu. Més de la meitat de les propostes d'aquests equips van ser dutes a la pràctica durant el mateix curs.

Innovacions i avaluacions curs 2005-06

Innovacions:

En aquest curs es van mantenir els equips d'investigació sobre E-A, les comissions de treball transversals al centre, i les jornades d'avaluació. A principi de curs es va oferir a totes les famílies un dossier informatiu per escrit com un contracte durant el curs. Al finalitzar el curs tot el professorat va realitzar dins del centre un curs sobre avaluació, especialment sobre PISA i les aplicacions internes al centre.

Avaluacions:

Es va comunicar a la comunitat educativa els resultats finals de les avaluacions dels equips d'investigació i propostes de millora. Es van presentar els resultats finals de les avaluacions i accions de les comissions, es va tornar a avaluar a tot el professorat per part de tots els alumnes, es va organitzar una autoavaluació del professorat a la llum dels diferents informes derivats de les valoracions dels alumnes.

Innovacions i avaluacions curs 2006-07

Innovacions:

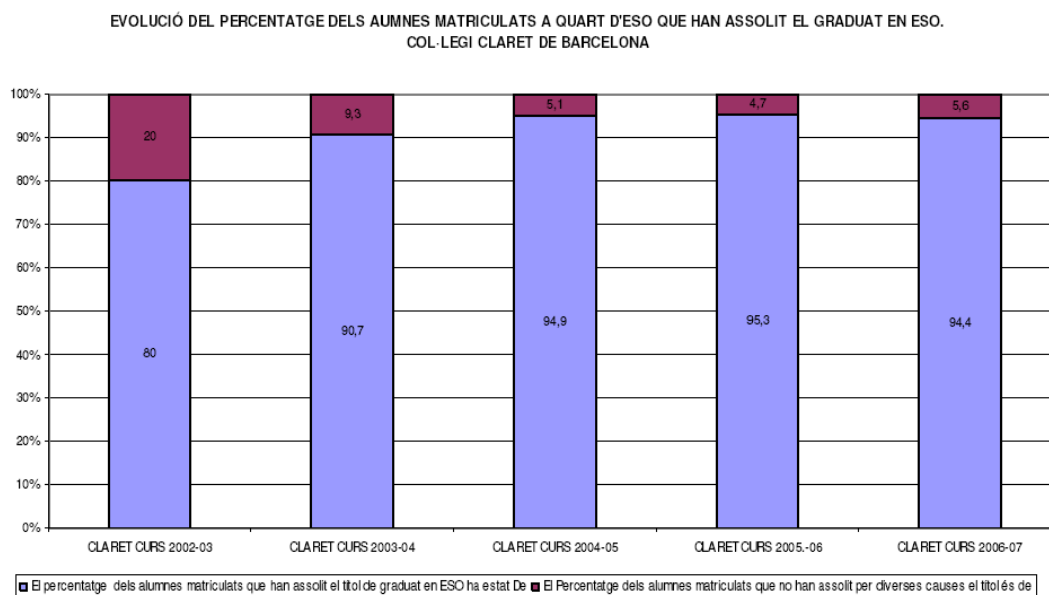
Es van crear nous equips d'investigació sobre E-A en Educació Primària: en llengua castellana, llengua anglesa i plàstica. Es van reorganitzar les comissions de treball i innovació adaptant-les a noves necessitats. Es va mantenir la jornada d'innovació, i es va iniciar l'experiència de Ràdio "Claret".

Avaluacions:

D'una banda vam disposar dels primers resultats parcials de les avaluacions dels equips d'investigació amb inicials propostes de millora així com els primers resultats parcials de les innovacions de les noves comissions. Vam mantenir l'avaluació de tots els alumnes sobre el professorat, i l'autoavaluació posterior del mateix.

AVALUACIÓ DELS RESULTATS AL COL·LEGI CLARET DE BARCELONA:

1. SOBRE L'EQUITAT: Taxa de Graduats en ESO i Equitat



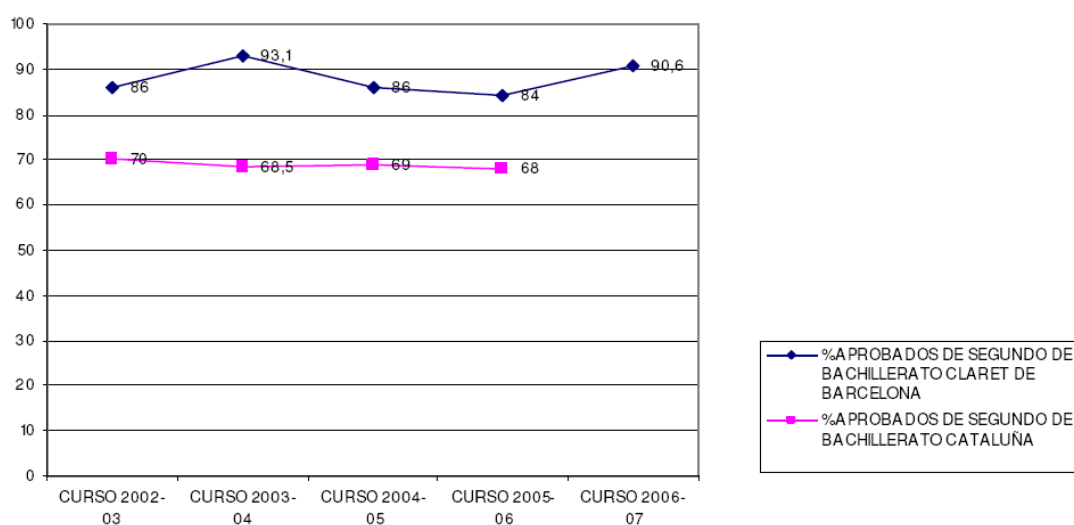
Analitzant la taxa de graduats a quart d'ESO es fa evident que des de l'any 2002-03 existeix una forta tendència de disminució del fracàs escolar. En aquests 5 anys la taxa de no graduats s'ha reduït del 20% al 5/6% en els últims tres cursos. Tot això s'ha realitzat en un context en el que no han augmentat els inputs. En aquest sentit l'escola ha realitzat progressos molt significatius pel que fa al grau d'equitat interna.

2. SOBRE LA QUALITAT DELS RESULTATS.

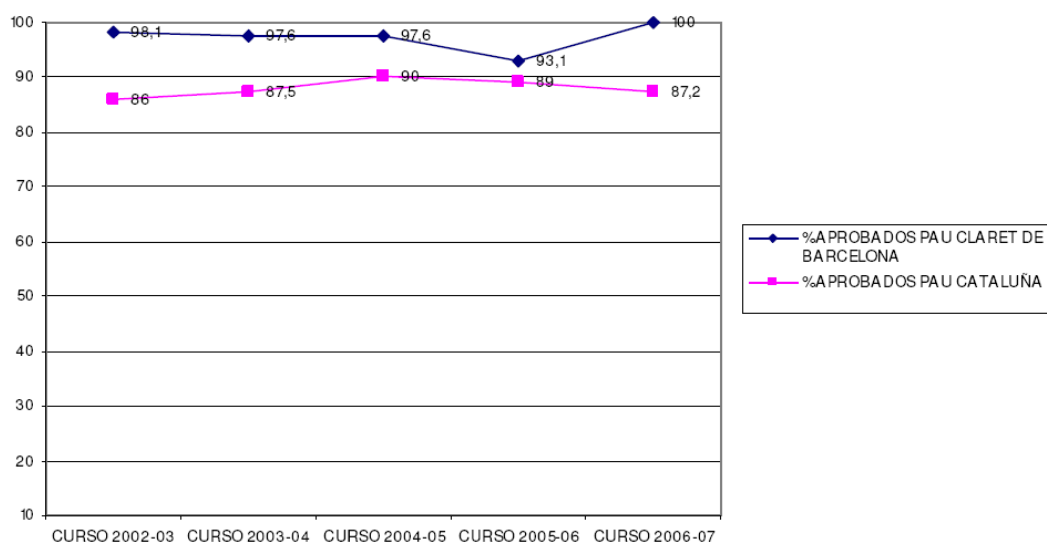
Podríem plantejar-nos que els nostres resultats en equitat anessin a costa de baixar la qualitat educativa. Per això hem de tenir alguns indicadors que puguin ajudar-nos a clarificar si es manté o no el grau de qualitat del centre. Això és difícil ja que no existeixen proves objectives externes, excepte els resultats de selectivitat del centre. Per això presentem 4 anàlisi dels estudiants de segon de batxillerat sobre l'evolució en

aquests 5 últims cursos de les següents variables: 1) El nombre d'aprovat del centre en comparació amb la mitjana catalana; 2) La taxa d'aprovat de les PAU del centre en comparació amb la mitjana catalana; 3) Comparació entre el promig de notes de batxillerat entre el centre i la mitjana catalana; 4) Comparativa del promig absolut a les PAU del col·legi i la mitjana catalana.

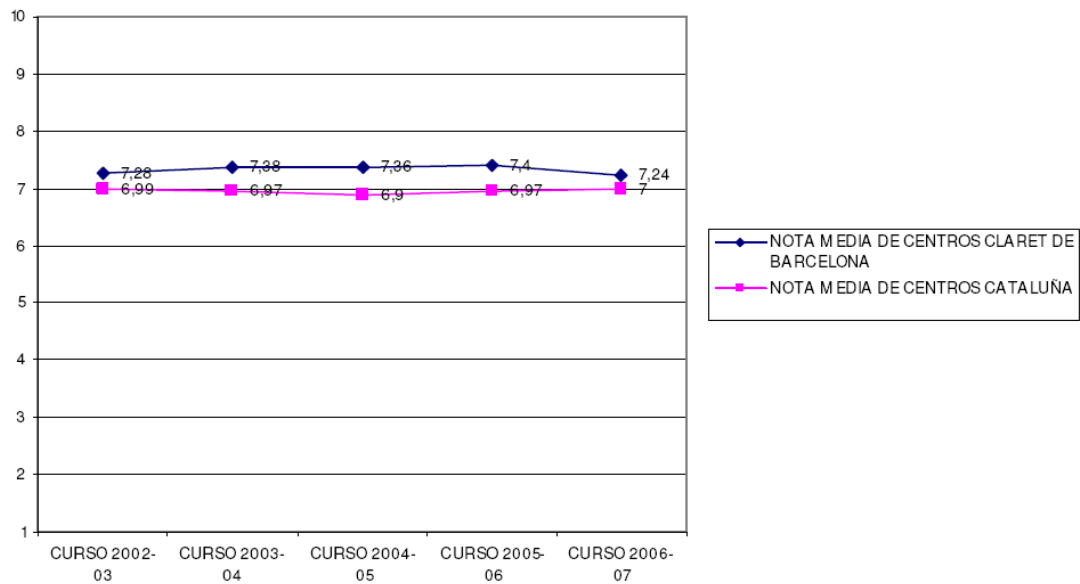
COMPARACIÓ DE LA TAXA D'APROVATS ENTRE EL COL·LEGI CLARET DE BARCELONA I LA MITJANA CATALANA DELS ALUMNES DE SEGON DE BATXILLERAT. DADES ENTRE EL CURS 2002-03 I L'ACTUALITAT. AVALUACIÓ DE LA QUALITAT



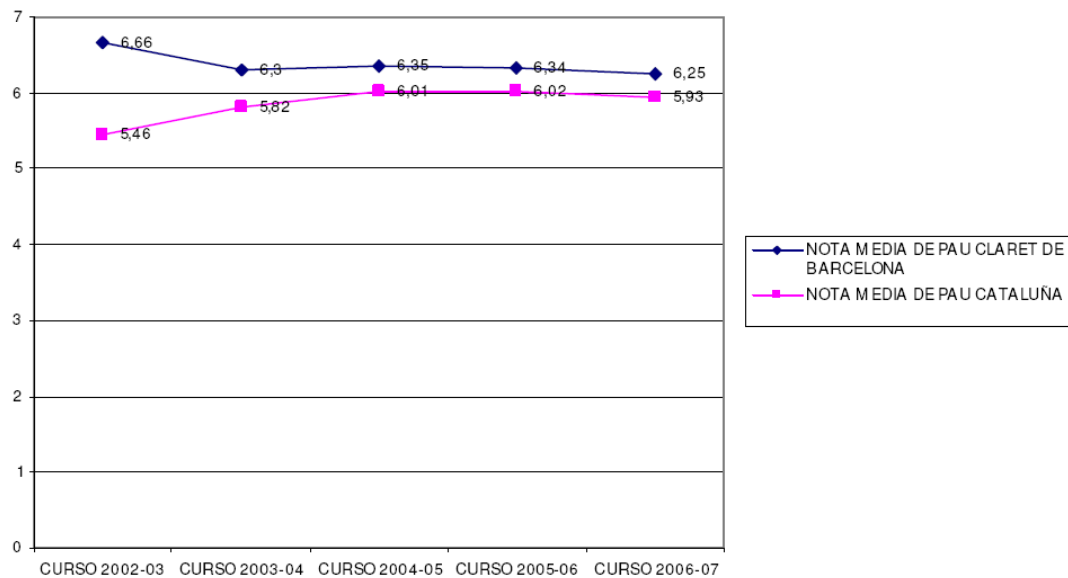
La taxa d'aprovat en segon de batxillerat no ha disminuït en aquests 5 últims anys. Es manté en una constant de qualitat.



**COMPARACIÓ ENTRE LA TAXA D'APROVATS DE LES PAU DEL
COL·LEGI CLARET DE BARCELONA I LA MITJANA CATALANA ENTRE
EL CURS 2002-03 I L'ACTUALITAT
ANÀLISI DE LA QUALITAT.**



El percentatge de la taxa d'aprovat en les PAU es manté en nivells molt alts comparativament.



Les notes de selectivitat mantenen un diferencial de 0,30 punts al llarg dels últims 4 anys.

CONCLUSIONS D'AQUESTA SEGONA PART:

Tot sembla indicar que sense inputs addicionals, i com a conseqüència de l'actuació de la direcció del col·legi Claret de Barcelona sobre el procés educatiu del centre, es constata que: existeixen evidències de millores significatives sobre l'equitat (menors taxes de fracàs escolar i majors taxes de graduació en quart d'ESO), mantenint la qualitat educativa (mesurada a través de dades objectives externes: els resultats de la selectivitat en segon de batxillerat).

BIBLIOGRAFIA:

- Informe PISA http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_13.htm.
- <http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/quaderns/quaderns3.pdf>.
- http://www.mec.es/cescs/revistaparticipacioneducativa_5/revista-5.pdf;
- MELGAREJO DRAPER, JAVIER (2005). Tesi doctoral: “El Sistema educatiu finès: la formació del professorat d'educació primària i secundària obligatòria” URLL. Barcelona.
- MELGAREJO DRAPER, JAVIER (2002). Avaluació de l'eficàcia dels objectius del caràcter propi del col·legi Claret de Barcelona. Barcelona.
- Comprehensive schools (1987). Nacional Board of General Education. Hèlsinki.
- NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2004. FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION. HÈLSINKI.
- OCDE. (2001) L'ÉCOLE DE DEMAIN. QUEL AVENIR POUR NOS ÉCOLES? OCDE. Paris.
- OEDC (1993). Education at a Glance. OECD Indicators. OECD. París;
- Informe PISA de l'OCDE de París de 4 de desembre de 2001;
- OCDE. 2001. Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences;
- OCDE: Generalitat de Catalunya (desembre 2004). Estudi PISA 2003. Avançament de resultats. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona.
- PISA 2006. OCDE. París
- UNICEF (2000) Els tretze primers països en ordre invers a la pobresa infantil