



EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS: MODELO PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA DE CATALUNYA

Trabajo de Final de Grado de Ciencias Políticas y de la Administración

Autora: Gemma Álvarez Jiménez

Tutor: Dr. Xavier Torrens

Área: Políticas Públicas

Curso 2013-2014

Índice

1. Introducción	1
2. Estructura del sistema educativo.	2
2.1 ¿Qué es un sistema?	2
2.2 ¿Qué es un sistema educativo?.....	2
2.3 Componentes del sistema educativo.....	3
3. Los factores de éxito en el subsistema educativo.....	5
3.1 La calidad de los docentes.....	6
3.2 La instrucción de calidad.....	8
3.3 El alto desempeño de todos los alumnos.....	10
3.4 La gestión descentralizada.	10
4. El sistema educativo de Finlandia.	12
4.1 Precedentes en la historia de la educación.	12
4.2 Cualificación y formación de los docentes.....	16
4.2.1 Selección previa.	17
4.2.2 Selección posterior.	19
4.3 Innovación Pedagógica.	21
4.4 El éxito de todos los niños como meta.	25
4.5 Autonomía escolar.....	29
4.5.1 Centros educativos.	31
5. El sistema educativo de Catalunya.....	32
5.1 La Llei d'Educació de Catalunya (LEC).....	32
5.2 Diseño de las reformas en el subsistema escolar.....	33
5.2.1 Gestión descentralizada.....	36
5.2.2 Selección del profesorado.	40
5.3 Reformas en el subsistema sociocultural: programación en inglés.	42
5.4 Reformas en el subsistema familiar.	43

6. Conclusiones	44
7. Bibliografía.	46
8. Anexos.....	52
8.1 Propiedades del sistema educativo.....	52
8.2 Estructura de la educación finlandesa.	53
8.2.1 Educación preescolar.....	53
8.2.2 Educación básica o comprensiva.....	54
8.2.3 Educación secundaria superior.....	55
8.2.4 Educación superior.....	57
8.3 Financiación del sistema educativo finlandés.	59
8.4 Administración educativa.....	61
8.4.1 Administración Central.	61
8.4.2. Gobierno Local.....	61
8.5 Organigrama del Ministerio de Educación y Cultura finlandés.....	62
8.6 Paradigmas educativos	63
8.7 Objetivos de resultado. Departament d'Ensenyament 2015-2018-2020.....	64

1. Introducción.

La educación ha sido una piedra angular en el desarrollo de las naciones, a lo largo de la historia, pero ha adquirido una mayor relevancia con la llegada de la sociedad de la información. De ahí, que la educación vuelva a ocupar un lugar prioritario en la agenda pública internacional, como muestra la iniciativa “la educación ante todo” del secretario general de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon. Además, las evaluaciones educativas a las que se someten los países mediante organizaciones, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de su conocido informe PISA o las realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), han introducido la formación del capital humano en el centro de la agenda gubernamental de muchos países.

Delante de esta realidad, destacan cada vez más las investigaciones sobre éxito y fracaso educativo realizadas, principalmente, por pedagogos, psicólogos, educadores y sociólogos de la educación. En el ámbito de la ciencia política, tradicionalmente, la educación se ha estudiado como un factor más, junto la cultura, la ideología o la disponibilidad de recursos, que explican el por qué del desarrollo económico y social de unos países y el subdesarrollo de otros. Así, hay una baja incidencia de politólogos que decidan estudiar la educación desde el ámbito de las políticas públicas. En este campo poco explorado desde la politología, tiene encaje el presente trabajo que nace con el objetivo y un intenso interés personal de contribuir desde nuestro ámbito académico a identificar o reafirmar los factores que aumentan la calidad de un sistema educativo, aportando a la sociedad las herramientas de gestión pública necesarias para ello. Este trabajo, es la primera pieza de una larga investigación sobre esta materia, con la intención de continuar en el Trabajo de Fin del Máster de Análisis Político y Asesoría Institucional y, posteriormente, proseguirá en la elaboración de la tesis doctoral.

Las hipótesis de trabajo que vertebran el presente trabajo son: Hipótesis nº 1: La calidad de un sistema educativo depende, en primer lugar, de la selección, formación y excelencia de los docentes. Hipótesis nº 2: La calidad de un sistema educativo depende, en segundo lugar, de la autonomía de los centros educativos. Existen otras variables que influyen, pero las dos mencionadas destacan como aquellas con mayor impacto educativo. Con el fin de contrastar ambas hipótesis, se han estudiado los principales factores que la comunidad educativa internacional ha identificado como claves del éxito educativo, desarrollado en los apartados 1, 2 y 3 como marco conceptual. Posteriormente, se ha analizado el sistema educativo finlandés y catalán, con el fin de explorar que factores han hecho del primero, un sistema educativo de éxito reconocido internacionalmente, y como Catalunya, está intentando aplicar dicho modelo.

La metodología utilizada son fuentes secundarias y la metodología de las cinco estrategias de la nueva gestión pública, recogidas en *Herramientas para Transformar el Gobierno*, de Osborne y Plastrik. La aplicación de dichas estrategias es la principal contribución de este trabajo desde el ámbito de la ciencia política, al estudio de la educación.

2. Estructura del sistema educativo.

2.1 ¿Qué es un sistema?

Para analizar el mundo educativo de una sociedad, la literatura ha utilizado el enfoque estructural-funcionalista, en concreto la teoría de sistemas, para mostrar de una manera esquemática y sintética, las diversas interconexiones que influyen en el éxito educativo. En ciencia política, Easton es el referente clásico. Se define un sistema como una unidad que se constituye para obtener una finalidad específica, que forma un todo unitario y complejo, que necesita un flujo de relaciones, de materia y energía constante con el entorno (Melgarejo, 2005a: 489).

2.2 ¿Qué es un sistema educativo?

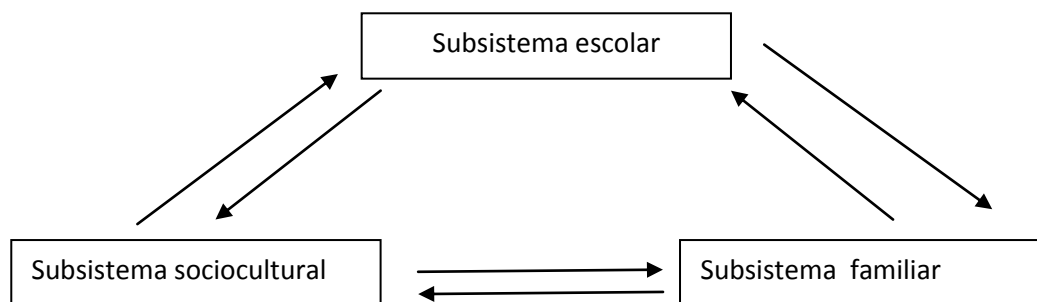
Podemos definir el sistema educativo como el conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta a través de instituciones, agentes y organizaciones formales de una sociedad, que transmiten conocimientos y la herencia cultural correspondiente, y que influye en el crecimiento social e intelectual del individuo (Melgarejo, 2013: 30).

Por tanto, el sistema educativo tiene la finalidad de reproducir en los educandos los valores, las actitudes, los conceptos y las normas de dicha sociedad, necesitando así un flujo de relaciones, de materia y de energía constante con el entorno (Melgarejo, 2013: 30). Así, se constituye como un sistema abierto, donde hay un flujo de relaciones permanente con el ambiente social, cultural, económico, político, etc., que lo rodea. El sistema educativo no vive aislado, sino que se concibe como un sistema social con unos límites claros que lo diferencian de su entorno.

Podemos entender el sistema educativo como si fuese un sólo organismo formado por un conjunto de órganos que tienen una función específica y que se retroalimentan unos a otros.

2.3 Componentes del sistema educativo.

En un modelo ideal weberiano, el sistema educativo debería estar compuesto por tres componentes esenciales u órganos, que mantienen una relación de interconexión y retroalimentación, y que tienen como prioridad la reproducción social y educativa (Melgarejo, 2013: 30). Estamos hablando del subsistema escolar, familiar y sociocultural.



Fuente: Melgarejo, 2013: 31.

Cada subsistema tiene su propia dinámica interna, con objetivos, finalidades y estructuras propias. Pero el éxito del sistema educativo en su conjunto depende de que los diferentes subsistemas estén coordinados, de manera que no se opongan entre ellos. Ya en esta cuestión cabe apuntar una carencia del sistema educativo catalán: la centralidad del subsistema escolar, confundiendo con el conjunto del sistema educativo. Si esto es así en buena medida, entonces se observa que si no se actúa en los tres ámbitos, nos encontramos delante del llamado “síndrome de Penélope”, donde los profesores tienen la sensación de que la faena y el esfuerzo desplegados en el aula cada día para hacer avanzar al alumno se desvanecen cuando al alumno vuelve de casa al día siguiente (Maragall i Colomé, 2013: 115). Un excelente ejemplo de la conexión entre los tres subsistemas, es el sistema educativo finlandés, considerado por los expertos como un sistema educativo de éxito, porque ha conseguido que los tres subsistemas funcionen en la misma dirección, con resultados positivos para el alumnado, las familias y la sociedad en su conjunto.

En el subsistema familiar finlandés encontramos una estructura pospatriarcal, basada en la creencia generalizada de que ésta sólo debe mantenerse si entre los dos cónyuges hay afecto, respeto y igualdad de derechos y deberes. Domina en ella el valor luterano de la responsabilidad y disciplina sobre la propia vida. La familia finlandesa se considera la primera responsable de la educación de sus hijos. Así pues, no se delega en la escuela la responsabilidad –otra cuestión, es el ejercicio, la gestión- de la educación. En los hogares finlandeses se encuentra más

generalizado el hecho de que los niños observen como los padres y madres son ávidos lectores de periódicos y libros, y acuden con ellos a las bibliotecas con frecuencia. Por otra parte existen mecanismos del Estado que garantizan la compatibilidad laboral con la vida familiar, especialmente para las mujeres. Las ayudas a la infancia y a la familia permiten, según la UNICEF, que sólo el 4% de los niños finlandeses vivan en situación de pobreza. Este dato contrasta con el 29,4% de catalanes menores de 16 años que se encuentran en riesgo de pobreza (EFE, La Vanguardia, 19 de marzo de 2014). La fuerte ayuda del Estado del Bienestar finlandés, especialmente a las mujeres, compensa el efecto negativo que puede tener el hecho de que más del 50% de las familias estén en situación de divorcio (Melgarejo, 2008: 31).

En el subsistema sociocultural finlandés es de gran importancia la gran red de bibliotecas y dotaciones de las mismas. Las bibliotecas son muy accesibles a todos los ciudadanos, se encuentran conectadas entre ellas y con profesionales muy bien preparados. Incluso, existen redes de bibliotecas escolares bien conectadas y accesibles. Otro factor muy importante en éste ámbito es que Finlandia es un país culturalmente protestante. La Iglesia Luterana finlandesa refuerza el valor de la propia responsabilidad y promueve la necesidad de la lectura personal para la obtención de análisis individuales de las citadas lecturas. Este dato es sumamente importante en términos de psicología política, como valor que sustenta la cultura política. Además, una variable que potencia la competencia lectora es que la televisión y el cine ofrecen siempre toda su programación en la lengua original. Como consecuencia, los niños tienen que aprender a leer rápidamente los subtítulos para poder entender los programas. Ello potencia enormemente su interés por la lectura, así como fomenta el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, especialmente del inglés (Melgarejo, 2008: 31). Estos dos factores son primordiales en la desigualdad de resultados educativos entre Finlandia y Catalunya: mientras en Finlandia los niños aprenden a adquirir el hábito de la lectura y a saber ejercer la técnica de la lectura rápida, en Catalunya no se fomenta de modo estructural el hábito de lectura ni la adquisición de la lectura rápida. Por lo demás, también existe el diferencial importante del aprendizaje de la “lengua franca” del siglo XXI: el inglés.

Por último, en el subsistema escolar los niños finlandeses entran a los 7 años y las horas de escolarización semanales son menores que en España. Su éxito es consecuencia de aplicar otros cuatro factores que la comunidad internacional establece como claves para el éxito educativo: tienen una alta calidad docente, a causa de un extraordinario proceso de selección y formación; tienen instrucción basada en la sociedad de la información; una escuela que potencia el esfuerzo, impulsa el éxito de todos los alumnos y reconoce la excelencia; por último, tiene una escuela descentralizada en la toma de decisiones y la gestión educativa. De aquí se desprenden dos datos claves que rompen mitos educativos presentes en parte de los actores políticos catalanes: primero, la edad de entrada en el sistema escolar no es una variable fundamental ni

tampoco el número de horas de clase en sí mismo, pues si así fuese, entonces Finlandia obtendría resultados educativos peores, dado que la edad de entrada se sitúa a los 7 años y el alumnado recibe menos horas de clase. Segundo, la descentralización del currículo educativo y de la programación escolar, dejándolo en manos de las propias escuelas, no genera un caos ni genera desigualdades ni empeora los resultados, observándose que la autonomía escolar de los centros de enseñanza es una herramienta de gestión educativa clave, tanto para la excelencia como para la equidad.

Como resultado de la conexión y coordinación de los tres ámbitos, Finlandia se ha consagrado como un sistema educativo de referencia, ocupando las primeras posiciones en las evaluaciones internacionales, como la realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de su Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes¹ (PISA, por sus siglas en inglés). Además, genera unos outputs extraordinarios. La tasa de graduación al final de la educación secundaria obligatoria oscila entre un 94% y un 96% (Melgarejo, 2008:30) y el abandono escolar es casi inexistente. Todo lo contrario que el sistema educativo catalán, donde sólo el abandono prematuro, asciende al 26,6%, superando la media de la Unión Europea de 13,5% (Martínez i Albaigés, 2013: 327).

3. Los factores de éxito en el subsistema educativo.

En el año 2007 la consultora estadounidense McKinsey publicó un estudio, titulado *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?* donde analizaba a través de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, las características comunes que comparten los mejores sistemas educativos del mundo. El estudio, referente mundial, se centró en los 10 sistemas educativos² que ocupaban los primeros puestos en el informe PISA y TIMSS³ y también en 7 sistemas educativos⁴ que habían registrado una fuerte trayectoria de mejora. Llegaron a la conclusión, que la clave de su éxito residía en tres factores: la calidad de los docentes; la calidad de la enseñanza y el éxito de todos los alumnos.

¹ Tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. Se realizan pruebas cada tres años a los alumnos de 15 años, para examinar su rendimiento en tres áreas temáticas: comprensión lectora, matemáticas y ciencias de la naturaleza.

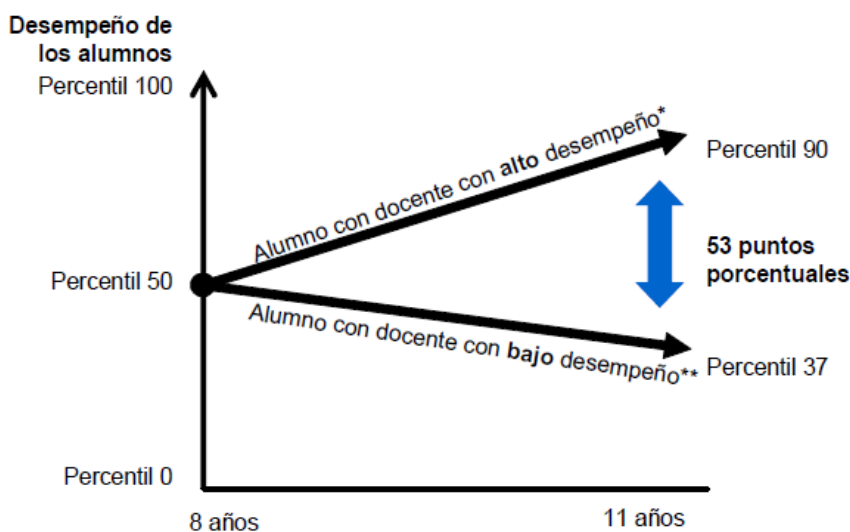
² Los 10 sistemas analizados fueron: Canadá (Alberta y Ontario), Australia, Bélgica, Finlandia, Hong Kong, Japón, Holanda, Nueva Zelanda, Singapur y Corea del Sur.

³ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) es una organización que, de forma similar a la OCDE, realiza exámenes para evaluar la calidad educativa de los países. Se realizan dos tipos de pruebas: PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias). PIRLS evalúa el rendimiento en comprensión lectora y TIMSS, en matemáticas y ciencias.

⁴ Los 6 sistemas analizados fueron: Atlanta, Boston, Chicago, Inglaterra, Jordania, Nueva York y Ohio.

3.1 La calidad de los docentes.

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey & Company, 2007: 15-19). Hace diecisiete años, una importante investigación de Tennessee demostró que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes- uno con alto desempeño y otro con bajo desempeño- sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en el lapso de tres años (McKinsey & Company, 2007: 14). Por lo tanto, la excelencia del profesorado y, por ende, la calidad de su enseñanza son una –sino la primera- de sus variables fundamentales.



Fuente: McKinsey & Company, 2007: 15.

Otro estudio, esta vez en Dallas, mostró que la brecha de desempeño entre los alumnos a los que se asignaron tres docentes eficientes y alumnos que estuvieron a cargo de tres docentes ineficientes fue de 49 puntos porcentuales (McKinsey & Company, 2007: 14). El impacto negativo de docentes de baja calidad en los alumnos, es muy severo, sobre todo, en los primeros años de escolaridad (McKinsey & Company, 2007: 15). Por eso, en Finlandia, se sitúan a los mejores docentes en los primeros años de enseñanza. Como reconocía Michelle Rhee⁵, Consejera de Educación de Washington D.C (2007-2010), “If kids had the will and the potential, and they had the opportunity to attend schools with good teachers, they could become great successes despite the obstacles” (Rhee, 2013: 20).

⁵ Michelle Rhee comenzó su carrera como profesora en Baltimore, dentro de la organización sin ánimo de lucro, Teach for America. En los años noventa, impulsó The New Teacher Project, mediante el cual formó a 23.000 docentes para trabajar en escuelas de alta complejidad socioeconómica. Posteriormente, fue consejera de educación en 2007 con el alcalde Adam Fancy. En 2010, fundó la organización sin ánimo de lucro, Students First, que trabaja en temas de reforma educativa.

Los sistemas educativos de éxito reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados y buscan atraer a los mejores estudiantes. Esto no es lo habitual en España y aquí se encuentra una de las carencias más serias de la política educativa. Para ello, dichos sistemas educativos, elevan el estatus social de la docencia y otorgan buenos salarios iniciales. El estatus es muy importante, incluso más que el salario, ya que una vez la docencia se convierte en una profesión de prestigio, como la Medicina, más gente talentosa se dedica a ella, elevando ese estatus a un nivel aún más alto. Así pues, lograr el prestigio social de la docencia es un polo de atracción de estudiantes de profesorado mejores. Además, los estudiantes de educación de los sistemas educativos analizados por McKinsey, reconocen que el estatus de la profesión fue uno de los factores más relevantes que les llevó a tomar la decisión de estudiar Ciencias de la Educación (McKinsey & Company, 2007: 35). Por ello, Inglaterra ha empleado técnicas de marketing para elevar la oferta de postulantes cualificados. Veamos un ejemplo, realizado por la Agencia de Capacitación y Desarrollo Escolar de Inglaterra (TDA, por sus siglas en inglés).

Los primeros anuncios hicieron hincapié en los aspectos que más atraen a la gente a ejercer la docencia ...



"Y tu pensaste que el magnesio era reactivo. Usa tu cabeza, enseña"

- 1 Trabajar con niños
- 2 Estimulación intelectual
- 3 Progresión salarial y de carrera

... los anuncios posteriores reflejaron un mejor entendimiento de los factores motivantes



"El será un pie más alto. Tu podrías estar ganando £31.5K. Mucho puede pasar en seis años. Usa tu cabeza. enseña"

Fuente: McKinsey & Company, 2007: 25

Una vez, se atrae a los mejores hacia la docencia, se debe de establecer un sistema de selección estricto que elija entre ellos a los mejores estudiantes antes de que den comienzo los estudios en las Facultades de Educación. Como reconocen los sistemas educativos de éxito "una mala decisión en la selección puede derivar en hasta 40 años de mala enseñanza" (McKinsey & Company, 2007: 22).

Es un error establecer un proceso de selección después de que los alumnos se hayan graduado en educación, ya que esta falta de control en el ingreso de alumnos en las facultades de educación produce casi inevitablemente una sobreoferta de candidatos, que a su vez, genera un

efecto sensiblemente negativo en la calidad docente. Esta pauta negativa es una característica del sistema educativo catalán y español. Veamos un ejemplo: supongamos que existen 100 candidatos para entrar en las facultades de educación. De esos 100, 75 son aceptados. Una vez graduados, hay una sobreoferta, que hace que tengan dificultades para conseguir un puesto de trabajo. Algunos conseguirán trabajo, pero otros deberán trabajar en otros ámbitos para poder subsistir. Como consecuencia, la profesión de docente es menos atractiva para los estudiantes más brillantes, ya que sus expectativas de trabajo son muy bajas.

Por otro lado, al no seleccionar a los estudiantes antes de su ingreso, la calidad de los cursos en las facultades de educación también desciende, ya que la calidad de cualquier experiencia en clase depende en gran medida de la calidad de los participantes. Además, los programas también sufren el problema del exceso de estudiantes: si se hubiera seleccionado sólo la cantidad de gente requerida para llenar los puestos docentes vacantes, podría haberse dedicado hasta el triple de tiempo a capacitar a cada estudiante (McKinsey & Company, 2007: 25). En Catalunya ya se dispone de un caso exitoso de excelencia con este tipo de selección: los estudiantes de Medicina, observándose una excelencia médica acorde con los parámetros de política comparada en salud pública.

La baja calidad docente acaba repercutiendo en los alumnos, ya que estos recibirán una educación de baja calidad, porque lógicamente “un profesor no puede dar aquello que no tiene”. Por tanto, el sistema educativo genera resultados subóptimos, como el fracaso escolar, el abandono prematuro, las bajas calificaciones en evaluaciones internacionales, etc.

En Finlandia, se establece un sistema de selección estricto de admisión de postulantes a profesor y el número de plazas en las facultades de educación se planifican según las necesidades del mercado (Melgarejo, 2006: 251). Además, desde el gobierno central se ha impulsado la idea que el mayor honor para un ciudadano o ciudadana finlandés, es ser profesor. Así, la docencia es una profesión muy valorada que atrae a los estudiantes brillantes. Los estudiantes seleccionados han obtenido, antes de entrar, una nota mínima de 9. Esta variable que se conoce como prestigio profesional o bien –en términos de gestión pública- como salario psíquico.

3.2 La instrucción de calidad.

Para mejorar los resultados educativos, es esencial, mejorar la instrucción que reciben los alumnos. Como señala el informe McKinsey, el aprendizaje de alta calidad se produce cuando los alumnos y docentes interactúan entre sí, mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción (McKinsey & Company, 2007: 40). Para ello, los sistemas educativos de éxito han identificado que la clave está en entrenar la práctica docente de los futuros profesores desde el inicio de su formación; llevar la capacitación docente a las aulas; desarrollar líderes de

instrucción y facilitar la retroalimentación entre los docentes (McKinsey & Company, 2007: 40-56). Todo esto para que “cuando un docente ingrese en el aula cuente con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a un niño a superar lo hecho el día anterior. Y nuevamente el siguiente” (McKinsey & Company, 2007: 40). Entrenar en la práctica en clase a los futuros profesores es fundamental, porque como reconoce Mc Beath, ex superintendente de las escuelas de Edmonton, Alberta: “Nunca le diríamos a un médico novato “vaya y opere a esta persona” sin tres o cuatro años de práctica previa- práctica guiada...Sin embargo, producimos docentes, los ponemos en las aulas y nos olvidamos de ellos” (McKinsey & Company, 2007: 46).

En Finlandia, se optó por crear las “escuelas normales” (en términos de política educativa comparada, aquí apenas se adoptó el nombre), vinculadas a las Facultades de Educación y cuyos profesores son seleccionados por las universidades, garantizando que los alumnos tengan como mentores a los mejores especialistas, aprendiendo de ellos las mejores habilidades. Así, en dichas escuelas, los finlandeses aplican otra clave de éxito, como es contar con buenos docentes que enseñen a los futuros maestros, lo que se denomina llevar la capacitación docente a las aulas, donde docentes expertos son enviados a las aulas para observar y brindar una mejor instrucción a los maestros (McKinsey & Company, 2007: 44).

La tercera clave es desarrollar líderes educativos. Los directores de las escuelas deben ser impulsores de mejoras en su centro. En la mayoría de los sistemas con alto desempeño, los directores dedican el 80% de su tiempo a mejorar la instrucción y a exponer un conjunto de conductas que cimentan la capacidad y motivación de sus docentes, para mejorar de forma consciente su propia instrucción (McKinsey & Company, 2007: 45). Para ello, es necesario seleccionar a los mejores docentes para ocupar el puesto de director. En Finlandia, el director es seleccionado por el Consejo Municipal y éste debe reunir unas competencias específicas.

La última clave, que señala el informe McKinsey es el fomento de la retroalimentación de los docentes, lo que se denomina aprendizaje mutuo. Su finalidad es que los docentes aprendan de sus colegas, trabajando en equipo para crear un ambiente que estimule el intercambio de experiencias acerca de qué funciona o qué no, impulsando a la vez, una motivación común para mejorar la instrucción (McKinsey & Company, 2007: 53).

En Finlandia, se materializa esta medida a través de los equipos de trabajo. Los profesores tienen una tarde libre por semana para desarrollar el plan de estudios y planificar en forma grupal las clases. Incluso las escuelas del mismo municipio trabajan conjuntamente, compartiendo materiales para que las mejores prácticas identificadas se propaguen rápidamente por todo el sistema (McKinsey & Company, 2007: 55). Con el fin de que cada docente esté informado acerca de las mejores prácticas, esté motivado para introducir mejoras en sus clases y

sea consciente de sus propias limitaciones, Finlandia ha creado la Red del Profesorado Investigador (RPI) y el centro LUMA.

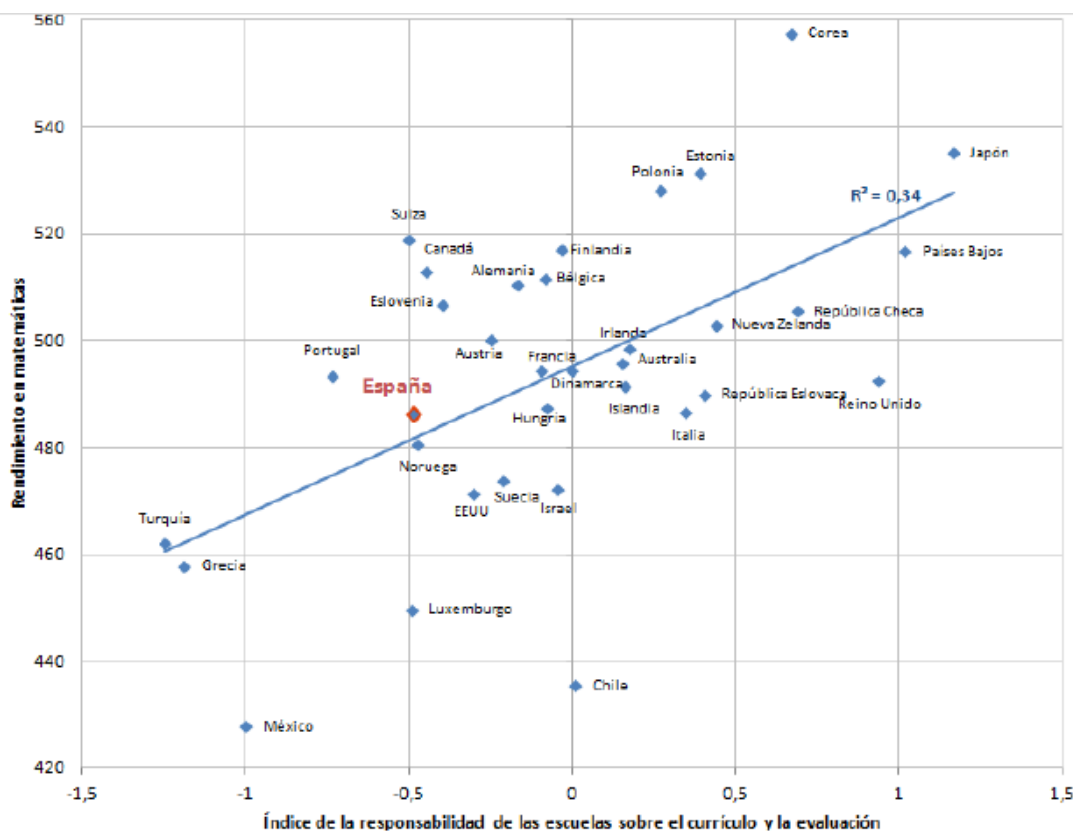
3.3 El alto desempeño de todos los alumnos.

Los sistemas de excelencia intervienen en cada alumno, desarrollando dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar su rendimiento. El sistema debe garantizar que todos los niños, y no sólo alguno de ellos, tengan acceso a una excelente instrucción. Un buen sistema educativo, como demuestran las evaluaciones internacionales, depende de que así sea (McKinsey & Company, 2007: 57). Así, se deben de establecer grandes expectativas para todos los alumnos, pero la gestión debe estar a cargo de los profesores de los propios centros educativos, que conocen de primera mano a sus alumnos y el contexto sociocultural en el que operan. Para ello, es necesaria la gestión descentralizada, la llamada autonomía escolar.

3.4 La gestión descentralizada.

Se considera que aproximadamente un tercio de la variación de resultados educativos se debe a la autonomía de los centros en la planificación del currículo y la evaluación (Inee, 2013: 5). Es decir, en los países donde los centros educativos tienen una mayor autonomía respecto la definición y elaboración de su currículo y de sus evaluaciones, mayor es el rendimiento de todo el sistema escolar.

Como demuestran los sucesivos informes PISA, los sistemas escolares que conceden a los centros educativos mayor discrecionalidad en la política de evaluación de estudiantes, cursos ofrecidos, contenido de éstos y los libros de texto, mayor puntuación obtienen (OCDE, 2011: 2). En el último informe PISA, de 2013, se muestra que dicha relación también se produce con el rendimiento en matemáticas:



Fuente: Inee, 2013: 5.

Como recuerda el último informe PISA, dicha autonomía escolar⁶, sólo tiene efectos positivos si se combina con mecanismos de rendición de cuentas, creando un mecanismo eficaz de evaluación, colaboración y valoración de la calidad docente. Por lo tanto, en esta línea, la función del Departament d'Ensenyament sería la de establecer una evaluación eficaz, mientras la toma de decisión y gestión educativa se transfiere a los propios centros escolares.

En otoño de 2010, la consultora estadounidense publicó un segundo estudio, titulado *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?* donde analizaba la experiencia de 20 sistemas educativos⁷ que han logrado mejoras significativas y mantenidas en el tiempo, con el fin de identificar el por qué de su éxito. En este informe McKinsey, se describen cinco etapas en las que se puede encontrar un sistema educativo: deficiente, regular, bueno, muy bueno y excelente. Cada etapa tiene unas características propias y para pasar de una etapa a otra, se deben de aplicar unas estrategias o intervenciones, diferentes según la etapa de

⁶ El informe PISA mide la autonomía de los centros a partir de las respuestas de los directores de los centros educativos a los cuestionarios de contexto de PISA.

⁷ Los 20 sistemas educativos analizados fueron: Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU), Boston (Massachusetts), Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica).

inicio en la que se encuentre el sistema educativo. Por lo que nos interesa aquí, para pasar de un sistema educativo regular a bueno o de bueno a muy bueno, un elemento importante, es la descentralización (McKinsey & Company, 2007: 23).

Un ejemplo de cómo los rendimientos de los alumnos aumentan gracias a la descentralización y la rendición de cuentas, son las escuelas chárter de Estados Unidos (Guggenheim, 2011). Son escuelas públicas, pero a diferencia del resto que son similares a las escuelas catalanas, las escuelas chárter disponen de mayor flexibilidad y, sobre todo, una fuerte autonomía de los centros de enseñanza. Tienen potestad para decidir su currículo, presupuesto y empleados. Como consecuencia, tienen mayor capacidad para hacer cambios rápidos y eficaces con el fin de satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Varios estudios demuestran que los alumnos que asisten a escuelas chárter (escuelas públicas con autonomía de gestión educativa) tienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes de las escuelas públicas tradicionales (dependientes de la toma de decisiones del Departamento de Educación). Tienen una gran demanda⁸, ya que dichas escuelas se comprometen a cumplir unos criterios mínimos, como asegurar que sus alumnos accederán a la universidad. En definitiva, en dichas escuelas, el centro de gravedad son los alumnos y todo gira en torno a ellos para que reciban una educación de calidad, y ello se logra, en buena medida, gracias a la descentralización administrativa y la autonomía de los centros escolares en la gestión pública.

4. El sistema educativo de Finlandia.

4.1 Precedentes en la historia de la educación.

El aprendizaje de la lectura siglos atrás y la consiguiente disminución y posterior erradicación del analfabetismo vislumbra un factor histórico clave en Finlandia, ausente en el caso catalán o español. La adscripción de Suecia y, como consiguiente, de Finlandia, a la Reforma protestante resulta de gran importancia para el desarrollo de la educación, porque uno de los principios del cambio religioso impulsado por Martín Lutero era la “Sola Scriptura”, donde las Sagradas Escrituras son la única fuente de la verdad cristiana y junto a ellas no cabe un “magisterio eclesiástico” como en la Iglesia Católica. Esta idea, significaba que se debía acercar la Biblia al pueblo, por eso en 1534 se tradujo el Nuevo Testamento al finés, y a la vez, se debía impulsar el aprendizaje de la lectura, porque cada creyente debía ser capaz de leer y reflexionar personalmente sobre la palabra de Dios. Así pues, comenzó el aprendizaje individualizado, incorporando el hábito de la lectura, fundamento de la educación finlandesa y origen de sus

⁸ Las escuelas chárter deben admitir a todo estudiante que lo solicite, sin importar el lugar de residencia. En caso de que el número de solicitudes sea mayor que el número de plazas disponibles, la escuela deberá imponer un proceso de lotería, el cual determinará, al azar, quién será inscrito.

posteriores resultados excelentes. Este factor perduró en el tiempo e incluso en el siglo XIX, los finlandeses no se podían casar por la Iglesia si no sabían leer, creando un hábito de lectura generalizado, tanto en los hombres como en las mujeres (Melgarejo, 2013:52). Esta obligación religiosa, permitió el aumento significativo del nivel cultural, una reducción drástica de la tasa de analfabetismo y reforzó el valor de la responsabilidad sobre la propia vida; elementos que no existieron en el caso del conjunto de la sociedad catalana.

Entre 1623 y 1631, se produjo la creación de siete institutos de enseñanza obligatoria, estableciendo como lengua vincular el sueco. El acceso a la educación se restringía principalmente a los hijos de la nobleza, los terratenientes y burgueses, que disponían de los recursos suficientes para pagar esa instrucción (Melgarejo, 2013: 52). Como consecuencia de esta reforma educativa, se profundizó en la división del país en dos comunidades diferentes, que originó graves conflictos. En 1640, se crea la Academia de Turku, la primera universidad finlandesa, con el objetivo de formar a nuevos clérigos y funcionarios para el reino de Suecia. La creación de esta institución permitió que los alumnos no se vieran obligados a desplazarse a universidades de Suecia, Alemania o Francia. También permitió aumentar el número de personas técnicamente bien preparadas para servir al Estado. La creación de la universidad se considera uno de los hitos más importantes de la historia educativa de Finlandia, porque a pesar del predominio del sueco y la orientación claramente centralizadora, poco a poco se fue convirtiendo en el centro de la vida cultural del país, centrándose en la investigación lingüística, el arte, la poesía popular y la historiografía como medio para cimentar una consciencia nacional de raíces históricas y culturales. Un indicio claro de esta transformación se encuentra en la nacionalidad de los catedráticos. En 1640 (momento de su fundación), eran mayoritariamente suecos, mientras que en 1808, final del dominio sueco e inicio de la soberanía rusa, ya sólo había 8 suecos frente a 27 finlandeses (Melgarejo, 2013: 54-55).

La dominación sueca sobre Finlandia duró hasta que en el siglo XIX éstos entraron en una terrible guerra con Rusia, cuyo resultado fue la pérdida de soberanía de Suecia sobre el territorio finlandés, que paso a manos de Rusia, trasladando la capital a Helsinki, más cercana a su territorio para así poder controlar el país de forma más eficaz. Durante la incorporación de Finlandia al imperio ruso, empezaron las grandes luchas lingüísticas internas para que la lengua finesa tuviera el peso real (94% de la población) frente el sueco (6% de la población) (Melgarejo, 2006: 245). El conflicto se fue extendiendo a lo largo del siglo XIX y principios del XX, provocando grandes enfrentamientos sociales, utilizados por el Zar para dominar el país.

La dominación rusa de Finlandia finalizó durante la revolución bolchevique. Al tomar Lenin el poder tras la revolución en Rusia, el Senado finlandés declaró unilateralmente la Independencia el 6 de diciembre de 1917. Durante la II Guerra Mundial, Finlandia le declaró la guerra a Rusia y fue el único país que acabada la guerra, siguió siendo independiente y no pasó a depender política y militarmente de la URSS (Melgarejo, 2006: 244). Fue después de la II Guerra Mundial, cuando Finlandia puso punto y final al conflicto lingüístico. La Constitución finlandesa estipuló que las dos comunidades lingüísticas más importantes, los finlandeses de lengua sueca y los finlandeses de lengua finesa tenían el derecho a recibir toda la educación en su lengua materna. Siendo así tanto para la escuela obligatoria, la formación profesional, como para la universidad (Melgarejo, 2006: 244).

Durante la Guerra Fría, Finlandia quedó limitada en su soberanía al quedarse atrapada entre los dos bloques con una fuerte influencia soviética. Para preservar su identidad, los gobiernos finlandeses dieron prioridad a la educación de la población, al dominio de sus propias lenguas, ya que la lengua es uno de los ejes centrales de la identidad de las naciones junto con la religión. Recordemos que Finlandia tiene una lengua hablada (finés) y una cultura oriental en nada parecida a las otras (Melgarejo, 2006: 244-245).

Otro factor crucial para cerrar la fractura socioeconómica que existía entre las dos poblaciones, fue la creación de un modelo de escuela como el de Suecia, comprensiva, universal y pública para todos los ciudadanos. Además, las leyes finlandesas, especialmente las educativas, deben ser consensuadas por una amplia mayoría, aunque no sea necesaria jurídicamente tal mayoría. Por lo tanto, el consenso en política educativa es otro factor de su éxito educativo, pues las reformas en esta política pública, reciben una amplia legitimidad política, más allá de la legalidad jurídica. Referido a este aspecto, ninguna de las 7 leyes españolas de educación ha recibido un amplio consenso y, tras siete legislaciones distintas (aproximadamente, una ley cada cuatro años y medio desde la democracia), los resultados educativos han sido similares, indicando que la ley no parece ser el eje del problema. En contraste, puede observarse que el primer consenso educativo lo encontramos en la Llei d'Educació de Catalunya, de 2009, aprobada por consenso de partidos políticos del Govern de Catalunya y de la oposición parlamentaria. Este hecho crucial ha abierto las puertas para el diseño en la política educativa catalana de las primeras medidas inspiradas en Finlandia.

El último acontecimiento histórico que ha marcado la evolución del sistema educativo finlandés fue la crisis económica de la década de los noventa. En dicha grave crisis, aumentó el paro, pasando del 4% en 1991 al 17% en 1995 tras el colapso de su principal socio, la URSS (Melgarejo, 2006: 245). Esto les llevó al borde de la bancarrota, naufragando muchas de sus

empresas. Delante de esta situación, la sociedad finlandesa en su conjunto, convirtieron la crisis en un reto y éste lo entendieron como una oportunidad. En lugar de rehuir el fracaso, hacerlo invisible o parapetarse en que los culpables eran otros, omitiendo su propia responsabilidad, aprendieron del fracaso y aprovecharon este contexto para trabajar de una forma distinta, cambiando su paradigma de crecimiento económico. Así, Finlandia 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 las que ellos, podrían alcanzar niveles elevados de competitividad.

Llegaron a la conclusión, que la sociedad industrial había llegado a su fin y que el futuro era la sociedad de la información. Para ser pioneros en esta nueva sociedad, tenían que seguir tres pasos: primero, entrar en el mercado mundial con productos de altísimo valor agregado, así que tenían que dejar su tradicional producción basada en la madera y la industria agropecuaria; segundo, obtener altos niveles de competitividad, para poder ganar mercados mundiales y sostenerlos en el tiempo; tercero, lograr una posición privilegiada en unos mercados muy competitivos y cambiantes, donde la innovación permanente, era esencial tanto en los productos como en los procesos productivos (Abel del Bono, La Nación, 31 de mayo de 2004). Pero para lograr estos objetivos, la pieza principal era la educación. Fue entonces, cuando el Estado apoyó decididamente el sistema educativo, con el fin de impulsar un capital humano de excelencia, a la vez, que proporcionar una formación teórica y práctica acorde con la sociedad de la información.

Reijo Laukkanen, ex consejero de la Junta Nacional de Educación de Finlandia, afirmaba en relación a la crisis de los noventa: “Se vio que era importante subir el nivel educativo de toda la población [...] Por eso pensamos que mejorar la calidad de la educación de los niños de primaria y de los maestros era imprescindible” (Rodríguez, Público, 12 de marzo de 2013).

Por tanto, a raíz de la crisis de los noventa, los finlandeses cambiaron su paradigma de crecimiento económico, creando una nueva visión de futuro (*visioning*). El *visioning*⁹ es aquel proceso mediante el cual se logran acuerdos sobre el tipo de futuro que una comunidad, en este caso, el conjunto de finlandeses, quiere crear para sí misma y se establece un compromiso con la creación de ese futuro (Osborne i Plastrik, 2003:45). Dicho compromiso se realizó entorno la educación, donde como reconoce Laukkanen, todos los gobiernos finlandeses “uno tras otro,

⁹ El *visioning* es una herramienta de la estrategia central (una de las cinco estrategias para transformar la gestión pública). La estrategia central consiste en establecer un propósito claro. Es decir, los miembros de un sistema deciden cuál es su propósito u objetivo fundamental, se comprometen con él y a partir de entonces, todas las acciones o actividades se dirigen hacia ese objetivo. Esta claridad en la dirección, mejora de forma inmediata los resultados del sistema en su conjunto (Osborne i Plastrik, 2003: 25-27).

han aceptado siempre el mismo objetivo en materia de educación. No ha sido como en otros países en los que un cambio de gobierno significa un cambio del sistema educativo [...] Somos una pequeña nación que quiere subir el nivel educativo de todos ellos (se refiere a los niños) porque queremos sobrevivir en un mundo con gran nivel competitivo” (Rodríguez, Público, 12 de marzo de 2013).

Como consecuencia, el sistema educativo sufrió una reforma en los años noventa, del tipo meliorística (De Puelles Benítez, 2006: 77), es decir, impulsadas al detectarse un desajuste entre las necesidades de una sociedad concreta y la respuesta que ofrece el sistema educativo. El sistema educativo finlandés generaba unas habilidades aptas para dar respuesta a una sociedad industrial y a partir de los noventa, debía de impulsar habilidades acordes con la sociedad de la información. Como afirma, Annie Kidder, directora de People for Education¹⁰, “[En Finlandia] els preocupa desenvolupar la creativitat dels estudiants i la capacitat per analitzar i gestionar la complexitat” (Amiguet, La Vanguardia, 18 de diciembre de 2013).

4.2 Cualificación y formación de los docentes.

Sólo los mejores estudiantes pueden llegar a ser profesores, ya que sólo los mejores tendrán el honor de ser los guardianes del mayor tesoro finlandés, los niños y niñas finlandeses. Así, la profesión de docente es una de las más demandadas, ya que uno de los mayores honores para un ciudadano o ciudadana finlandés, es ser profesor. Ellos junto con la familia son los encargados de mantener la cultura y la nación finlandesa (Melgarejo, 2008: 33). Esto actúa como un salario psíquico¹¹ (Osborne i Plastrik, 2003: 265), donde el estatus social que adquieren los profesores, actúa como un salario no monetario, que hace esta profesión muy atractiva ante los ojos de los jóvenes. Esto explica que, aunque el profesorado finlandés no cobre grandes salarios, si lo comparamos con otras profesiones, sea una salida profesional muy demandada. Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión de docente, lo que facilita la atracción de los mejores candidatos, requisito indispensable para un sistema educativo de excelencia, como recoge el informe McKinsey de 2007. Además, el estatus de docente también lo han elevado al exigir a todos los docentes que posean un título universitario de posgrado, es decir, poniendo énfasis en el desarrollo (McKinsey & Company, 2007: 38). Remite otro mito falso atendiendo a nuestra realidad, aquel que sostiene que el sueldo del profesorado es esencial para mejorar o empeorar

¹⁰ Organización que trabaja para apoyar la educación pública logrando el compromiso de los padres y de los ciudadanos, investigando y trabajando con los legisladores para asegurar de que todos los alumnos tienen igualdad de oportunidades para el éxito educativo.

¹¹ El salario psíquico es una herramienta de la estrategia de las consecuencias (esta es otra de las cinco estrategias para mejorar la gestión pública). La estrategia de las consecuencias consiste en proporcionar poderosos incentivos a los empleados públicos (tanto en forma de riesgos como de recompensa) para que mejoren su rendimiento (Osborne i Plastrik, 2003: 173).

la educación. Si fuera así, Finlandia no obtendría sus resultados positivos. Ello no es óbice para considerar, desde otra perspectiva laboral, si hay que mejorar los sueldos del profesorado, pero desde el enfoque educativo, no es una variable de relieve.

Esta selección al alza conlleva que sólo aquellos alumnos que obtienen una nota superior a 9, pueden optar a cursar la carrera de educación. Pero ni siquiera es suficiente tener un buen expediente académico sino que también se deben de reunir unos requisitos psicológicos. De ahí que el sistema de selección de estudiantes de educación sea tan estricto, ya que los candidatos deben de reunir las aptitudes necesarias para la enseñanza. Los finlandeses entienden que los profesores deben ser aquellas personas más cultas de la sociedad y por eso, la profesión de docente es una de las profesiones más importantes para ellos, gozando así de un gran prestigio. La prioridad de la educación no reside en un mero discurso político sino que deviene una realidad en la política pública.

Por último, el sistema de formación del profesorado desarrolla profesores investigadores autónomos y altamente capacitados tanto para aprender a aprender como para ayudar a otras personas a alcanzar sus metas. Sólo aquellos profesores mejor formados serán capaces de gestionar y extraer las virtudes de cada uno de sus alumnos.

4.2.1 Selección previa.

El sistema educativo finlandés ha optado por un mecanismo de admisión de postulantes a profesor en el cual se seleccionan a los candidatos antes de que dé comienzo su capacitación docente. Existen más de cuatro aspirantes por plaza ofrecida para la formación de los docentes en educación básica y el número de plazas se planifica según las necesidades del mercado (Melgarejo, 2006: 251).

En Finlandia se ha optado por un proceso de reclutamiento unificado y autónomo a la vez, estructurado en dos fases: la etapa de selección nacional (Fase A) y la fase de selección en cada facultad de educación (Fase B).

La fase de selección nacional (Fase A), se realiza de forma centralizada, en la Universidad de Jyväskylä, donde se analizan las notas de los candidatos o aspirantes a profesor. Así, los candidatos deben enviar previamente sus notas de bachillerato, las de la reválida¹² y desde 2007, los aspirantes deben de realizar un examen *multiple-choice* diseñado para evaluar conocimientos en aritmética, lengua y resolución de problemas (Mckinsey &Company, 2007: 23). Además, los

¹² Prueba nacional que se realiza al final del bachillerato para acceder a la universidad. Comprende exámenes sobre lengua materna (finés, sueco, sami), el segundo idioma nacional (finés/ sueco), la primera lengua extranjera (habitualmente el inglés) y una prueba de alguna materia concreta.

aspirantes deben de enviar junto con sus notas, las tres facultades de educación a las que aspiran entrar. El número de aspirantes suele ser de 5.000 y el número de plazas ofertadas entre todas las universidades se acerca a las 900 en todo el país. Una vez valoradas las notas de los candidatos, sólo aquellos que tienen una media superior a 9 podrán pasar la segunda ronda de selección.

Aproximadamente la mitad de estos aspirantes a profesor, son enviados a las universidades de educación (Melgarejo, 2005a: 426). Se optó por la selección centralizada, en la fase A, con el fin de seleccionar a los mejores aspirantes de todo el país (Melgarejo, 2006: 251-252).

Fase de selección en cada facultad de educación (Fase B). En esta fase, de carácter descentralizado, todavía hay tres o cuatro candidatos de más por plazas para estudiar. En cada universidad se realizan unas pruebas específicas, que consisten en una entrevista, una prueba de enseñanza, comentario de un libro y la cuarta prueba es optativa, a elegir entre prueba de matemáticas, de música o de dibujo.

En la entrevista, se busca que el futuro profesor sea una persona abierta, creativa, atrevida, extrovertida, sistemática en el trabajo, persistente y capaz de planificar. Se evalúa, las motivaciones del candidato para ser maestro, sus aficiones y si ha participado en actividades de voluntariado. La entrevista suele durar entre 15 y 20 minutos. Es importante la entrevista, porque a través de ella, se mide el grado de sensibilidad social, la capacidad de comunicación y la empatía del candidato. Si los evaluadores, observan que el candidato no tiene estas propiedades, se prescinde de él (Melgarejo, 2005a: 426).

Para los finlandeses, esta primera prueba es de vital importancia, ya que disminuye el riesgo de seleccionar a personas con trastornos mentales (el margen de error es de 0,025%), a la vez, que hay un menor riesgo de que dichos docentes sufran posteriormente trastornos emocionales derivados de la presión del trabajo con niños y adolescentes (Melgarejo, 2006: 253). Recuérdese que en Catalunya, sobre todo en la enseñanza secundaria, hay un elevado porcentaje de bajas por depresión en el profesorado.

En la prueba de enseñanza, el candidato debe enseñar un tema determinado a unos alumnos de una clase (suelen ser 10) durante 10 minutos (generalmente, en las escuelas prácticas que tienen asociadas las Facultades de Educación). Se le ofrecen tres temas y deben de elegir uno. Deben de prepararse el tema en una hora, durante ese tiempo pueden ir a la biblioteca del centro donde se realiza la prueba o salir del mismo. En esta prueba, se valora la forma activa de explicar y su conexión con el alumnado. Los profesores evaluadores, deben de captar las posibilidades que tiene el candidato de mejorar durante los cursos de formación. Se puede obtener una puntuación entre 1 (muy mal) y 5 (excelente) (Melgarejo, 2005a: 427).

La última prueba común y obligatoria para todos los aspirantes es el comentario de un libro. Una vez más, se muestra la relevancia de la lectura, tanto en el profesorado como en el alumnado. La lectura es fundamento de la educación y, por ello, se toma en consideración en la prueba de selección. En síntesis, estas tres pruebas, garantizan de manera general que los elegidos serán conscientes de su función de formadores, reunido las aptitudes necesarias para la profesión.

Entre las pruebas optativas, el candidato puede elegir entre realizar una prueba de matemáticas, introducida en 1994 con el fin de aumentar el nivel en esta materia de los estudiantes (Melgarejo, 2006: 253); la prueba de música, donde el aspirante debe tocar el piano u otro instrumento musical, o incluso cantar. El piano suele ser el instrumento musical más utilizado y sus estudios son obligatorios posteriormente¹³ (Melgarejo, 2005a: 427); por último, la prueba de dibujo, donde al candidato se le ofrecen tres dibujos, de los cuales debe elegir uno y en 20 minutos lo debe reproducir en un folio (Melgarejo, 2005a: 427). Una vez pasado con éxito, cada prueba, el candidato es aceptado por la universidad para iniciar sus estudios de educación. Se observa, pues, que en Catalunya están ausentes tanto la lectura como la música como factores de selección del profesorado. Asimismo, las pruebas de selección son vía oposiciones uniformes en lugar de disponer de una selección que, en su fase última, es de carácter descentralizado.

4.2.2 Selección posterior.

Para obtener una plaza en una escuela, dado que no se necesitan realizar oposiciones, los directores de las escuelas son seleccionados por el Consejo Municipal (Melgarejo, 2008: 33) y suelen ser profesores licenciados, con altas cualificaciones, una amplia experiencia laboral y el título en gestión educacional (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2013: 26).

Los directores asumen la responsabilidad de que sus centros educativos impartan una enseñanza excelente y que cumplan con los objetivos fijados por el Estado, en concreto por el Ministerio de Educación y Cultura. Se espera de ellos que permita a sus alumnos acceder a estudios superiores. Como contrapartida a esta responsabilidad, los ayuntamientos le conceden la potestad de seleccionar personalmente a sus profesores, colocando a los mejores, en los primeros años para que enseñe a los alumnos, la lectura y la escritura (Melgarejo, 2008: 33).

Los mejores docentes deben situarse en los primeros años de enseñanza, al inicio del aprendizaje, donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes: lenguaje, estructura mental, hábitos, etc. Dicho supuesto se basa en el hecho que a los 7 años el alumno se encuentra en la fase más manejable, es cuando realiza algunas de las conexiones mentales

¹³ En las escuelas de educación comprensiva, suele haber un piano por aula.

fundamentales para el desarrollo intelectual a lo largo de su vida (Melgarejo, 2006: 251). Este es un principio que se aplica en todas las escuelas finlandesas.

La selección del personal docente se realiza mediante una entrevista personal y la valoración de su currículum vitae. Antes de ser contratados por el centro, pasan un período de prueba de tres a seis meses. Los profesores tienen un contrato temporal o indefinido. No tienen un estatuto de funcionario, sino que tienen los mismos derechos que los que trabajan en otros ámbitos de la economía finlandesa (Melgarejo, 2005a: 400). Así, si un profesor no desarrolla su función de forma óptima, el director puede despedirlo en cualquier momento. Es motivo de despido pegar a un alumno o el cierre del servicio educativo. Por lo tanto, aquí se encuentran otras diferencias con el caso catalán.

El director y el personal docente que trabaja en un centro, pueden ser despedidos por el Consejo Municipal, a causa de registrar de forma continuada unos bajos rendimientos educativos (medidos por las pruebas nacionales realizadas). Así, de facto, las escuelas adquieren unos compromisos ante sus clientes¹⁴. Sus clientes son en primer lugar sus alumnos, a los cuales deben de ofrecerles una educación de alta calidad (Osborne i Plastrik, 2003: 323). Las escuelas deben de ser capaces de desarrollar aquellas habilidades necesarias para que el estudiante pueda llegar acceder a la universidad o la formación profesional superior y a la vez, deben cumplir con los objetivos generales impulsados por el Estado.

Las instituciones encargadas de garantizar que el alumno reciba una educación de calidad y acorde a las necesidades de la sociedad actual son el Estado y los ayuntamientos, que a través de las evaluaciones nacionales y locales, verifican si cumplen o no los criterios de calidad¹⁵. Otra forma de control, en este caso indirecta, se desprende de la potestad que tienen los padres de elegir el centro. Así, los ayuntamientos aplican la libre elección competitiva¹⁶, es decir, el dinero público que se destina a cada alumno va a la escuela que éste acude finalmente (Osborne i Plastrik, 2003: 323). Normalmente, es el municipio quien designa una plaza escolar a cada alumno cerca de su residencia, pero los padres tienen el derecho a elegir escuela, aunque con ciertas restricciones. Esta herramienta se emplea para saber la valoración que los padres hacen

¹⁴ Los compromisos de calidad son una herramienta de la estrategia del cliente. La estrategia del cliente posibilita que las organizaciones asuman responsabilidades ante sus principales usuarios. Una forma de transformar las expectativas de los clientes en obligaciones para la organización, son los compromisos de calidad, donde se recogen los acuerdos de servicio que espera recibir el usuario y que debe de prestar la organización, haciendo responsables a los organismos de su cumplimiento o incumplimiento. Así, si el organismo no satisface las expectativas de los clientes, éste y sus empleados han de afrontar consecuencias (Osborne i Plastrik, 2003: 317-323).

¹⁵ Los criterios de calidad son el corazón de los compromisos de calidad, donde se establece qué debe prestar la organización y por lo que deberá de rendir cuentas ante sus superiores (Osborne i Plastrik, 2003: 353).

¹⁶ La libre elección competitiva es una herramienta de la estrategia de las consecuencias (Osborne i Plastrik, 2003: 323).

de los centros educativos, ya que si un municipio tiene una escuela pero los padres no quieren llevar a sus hijos a ese centro, se deduce, que la educación que se imparte en ese centro no cumple con las expectativas de las familias. Como consecuencia, dicho centro debe cerrar o el equipo directivo y docente debe ser remplazado por otro. Por tanto, en el caso de incumplir los criterios de calidad, el director y el conjunto del profesorado serán despedidos y deberán buscar trabajo en otro municipio. Por lo tanto, el Estado finlandés, aplica la estrategia de las consecuencias (Osborne i Plastrik, 2003: 177), donde el temor a ser despedido, actúa como motivación para esforzarse en cumplir con los objetivos fijados. Habitualmente, ni directores ni el profesorado docente en su conjunto es despedido, ya que su alta formación y motivación, inhabilita de facto esta situación. Sin embargo, tal realidad no existe en Catalunya y, en contraste, dirección y profesorado en verdad no puede ser despedida.

4.3 Innovación Pedagógica.

La segunda variable de éxito en el subsistema escolar consiste en proporcionar a los alumnos una instrucción de calidad. Pero para eso, los futuros docentes deben de recibir la mejor instrucción. La formación del profesorado con la implementación del Plan Bolonia en agosto de 2005, ha pasado a estructurarse en dos ciclos, donde se debe de obtener una titulación de tres años de grado y se debe de realizar un máster de dos años de duración, para especializarse (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 58). Debemos distinguir entre la formación de los profesores de aula y la formación de los profesores de materia.

La formación de los profesores de aula¹⁷ consiste en realizar el grado de educación de tres años de duración y la realización de un máster (con el fin de especializarse) de dos años. En cambio, los profesores de materia¹⁸ deben de realizar un grado en una materia concreta (matemáticas, literatura, química,...), posteriormente, deben de cursar estudios pedagógicos y de investigación educativa. Además, para aquellos estudiantes que tienen claro que quieren ser profesores de materia al inicio de su carrera universitaria, existe la posibilidad de hacer de forma paralela ambos estudios durante cinco años (Rodríguez, Público, 12 de marzo de 2013). Para ser profesor en la universidad, se debe tener un doctorado y demostrar su potencial investigador, donde se valora que haya publicado sus estudios en revistas científicas de prestigio. Por último, para ser profesor en los centros de formación profesional, se debe realizar un grado en una materia concreta (ingeniería, física, informática,...), seguidamente se deben cursar estudios pedagógicos y se les exige tener una reconocida experiencia en el mundo laboral.

¹⁷ Los primeros seis años de escolarización obligatoria, son impartidas por los profesores de aula y están a cargo de todas o casi todas las materias.

¹⁸ Los últimos tres años de escolarización obligatoria, son impartidas por los profesores de materia encargados de una materia concreta, como matemáticas, lengua inglesa, ciencias de la naturaleza, etc.

Tanto la formación de profesor de aula como la de profesor de materia, se centran en tres ámbitos: la pedagogía, la investigación y las prácticas en centros de excelencia. Los estudios pedagógicos son obligatorios para obtener el título de profesor y son aproximadamente los mismos tanto para los profesores de materia como para los profesores de aula (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 183). Estos estudios, deben de poner énfasis en la didáctica, es decir, en cómo impartir las materias a distintos aprendientes. Su finalidad es conocer las interacciones pedagógicas, desarrollar técnicas de enseñanza y aprender a programar, enseñar y evaluar la enseñanza, la comunidad escolar y las capacidades del alumnado. Así, los futuros profesores deben ser capaces de aprender a cooperar con otros docentes, padres, participantes y representantes del bienestar social (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 184). Es lo que se conoce como la facilitación del aprendizaje mutuo, ya que en los centros escolares los docentes trabajan juntos, generándose una cultura de colaboración que les permite desarrollarse continuamente. Con este fin, los docentes de las escuelas finlandesas, tienen una tarde libre por semana para planificar en forma grupal el plan de estudios. Incluso, las escuelas de la misma municipalidad son alentadas a trabajar en conjunto y compartir materiales para que las mejores prácticas identificadas se propaguen rápidamente por todo el sistema (McKinsey & Company, 2007: 55).

Recordemos que el paradigma educativo de los finlandeses es el constructivista (Melgarejo, 2008: 32), donde el alumno es quien construye su propio conocimiento y el profesor debe ser aquel que sabe captar la atención de sus estudiantes, convirtiéndose en el excelente mediador que ayuda a establecer conexiones entre viejos y nuevos conocimientos. Así, el profesor adquiere nuevas funciones y para ello la pedagogía es esencial. Esto explica la especial importancia que se le otorga a esta disciplina en la formación del profesorado.

La investigación también es fundamental en la formación de los futuros profesores. A los docentes se les considera profesionales en activo que tienen el derecho y la obligación de desarrollar su trabajo (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 185). Los estudios de investigación del profesorado incluyen estudios sobre la metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, la tesis de grado y la tesis de máster, que con mucha frecuencia consisten en proyectos de investigación-acción. Por eso puede afirmarse que, la formación del profesorado tiene como fin crear un objeto autónomo de investigación. Este objetivo de investigación se debe de plasmar en la tesina obligatoria que todos los futuros profesores deben de realizar. En Catalunya, si un profesor realiza una tesis doctoral, ello le es valorado con la misma puntuación que un curso de treinta horas. Por lo tanto, la investigación entre el profesorado de primaria y secundaria brilla por su ausencia.

Se entiende que la profesión de docente es una carrera de fondo, donde el contexto social cambia constantemente y donde aparecerán nuevos retos, que necesitaran respuesta. Para ello,

los profesores deben ser también investigadores. Con el fin de conectar las investigaciones de toda la comunidad educativa, tanto la realizada en el ámbito universitario como las de fuera del mundo universitario, existen diversas instituciones encargadas publicar dichos estudios. Con este fin, se fundó en 1994, la Red del Profesorado Investigador (RPI), que incluye profesores que trabajan en diferentes escuelas de Finlandia y, en algunos casos, en el extranjero (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 135).

Los antecedentes de la RPI es el movimiento Profesores como Investigadores, iniciado en el Reino Unido a finales de la década de los sesenta y durante los años setenta (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 137). En el momento de su fundación, su objetivo era servir como lugar de intercambio de experiencias entre el profesorado y animarles a llevar a cabo investigaciones útiles para la enseñanza. Actualmente, las actividades de investigación de la Red abarcan tareas como la enseñanza de las ciencias, las escuelas rurales, la educación pre-primaria, la investigación narrativa, el desarrollo de la evaluación, la enseñanza de matemáticas y la educación inclusiva (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 135). Esta red, a la vez, permite que los estudiantes de educación participen en los proyectos, incluso pueden completar sus prácticas en la escuela de un profesor miembro de la Red (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 138). Por último, esta red, tiene su propia revista, Revista del Profesor Investigador, publicada por primera vez en 1995 (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 145).

También encontramos el centro LUMA, que también tiene como objetivo que los investigadores y los profesores trabajen juntos, la cooperación multidisciplinar. En este caso, este centro prioriza la investigación en el ámbito de las ciencias, prestando servicio a los profesores de ciencias, a estudiantes e investigadores. Promueve la enseñanza en Biología, Química, Geografía, Matemáticas, Física y Tecnología, fomentando la interacción entre escuelas, universidades, empresas e industrias. Como en la RPI, se ofrece la oportunidad a los estudiantes de formar parte de una investigación y de seguir los nuevos descubrimientos a través de su boletín informativo, la revista en línea Luova Creative (Jakku-Shivonen i Niemi, 2009: 193).

Tanto en la RPI como en el centro LUMA, se realizan conferencias sobre ciencias y educación y cursos de verano (Jakku-Shivonen i Niemi, 2009: 193; 2011: 141). En definitiva, ambas instituciones, promueven que los profesores tengan un papel principal en el desarrollo de su propia enseñanza al utilizar la investigación más avanzada y al llevar a cabo investigaciones en sus propios centros. Así, la publicación de los nuevos descubrimientos es una pieza clave en el apoyo al aprendizaje para toda la vida del profesorado.

En el caso del centro LUMA, a los profesores se les proporciona lo último en investigación y se familiarizarán con el «investigador del mes». Este reconocimiento “investigador del mes”

funciona como un premio al rendimiento¹⁹ (Osborne i Plastrik, 2003: 265), otorgando un premio de carácter no financiero por sus logros. Dicho premio, genera dos efectos: muestra a los profesores que se valora su trabajo, a la vez, que deja claro que tipos de comportamientos y logros son importantes para la sociedad. Por tanto, produce un cambio en la cultura (Osborne i Plastrik, 2003: 527) generándose una cultura de investigación, entre el resto de docentes.

Fomentar la investigación entre el profesorado es de vital importancia para el éxito educativo, ya que el docente es consciente de sus propias limitaciones, está en contacto con las mejores prácticas educativas y está motivado para realizar las mejoras que considere necesarias en su aula. Estos tres objetivos, son esenciales para un alto desempeño educativo.

La última pieza clave en la formación del profesorado, son las prácticas en centros de excelencia realizadas a lo largo de su formación. La realización de prácticas durante la instrucción son primordiales, porque como nos recuerda el informe McKinsey: nunca le diríamos a un médico recién graduado que “vaya y opere a esta persona” sin tres o cuatro años de práctica previa (McKinsey & Company, 2007: 46). Así, que a un docente tampoco.

Las prácticas se realizan en escuelas, denominadas “escuelas normales”, vinculadas a la universidad. Son centros cuyo titular es el Estado. Estas escuelas funcionan como centros de formación propios, que es una herramienta de la estrategia de la cultura²⁰. Con estos centros se buscan que los alumnos sean educados y formados con el fin de ser portadores y transmisores de la cultura educativa que han recibido en la universidad (Osborne i Plastrik, 2003: 588). Esta cultura, no es otra, que la de ser un docente que se implica con el centro educativo, que está en contacto con las nuevas investigaciones educativas, que evalúa su trabajo,... en definitiva, se pretende que a nivel práctico, el alumno interiorice todos los valores que ha aprendido a lo largo de la instrucción.

Los profesores de las “escuelas normales” son seleccionados por la misma universidad (Melgarejo, 2006: 254) y tienen un estatuto diferente al de otros centros, ya que tienen un doble papel (Jakku-Shivonen i Niemi, 2009: 187). Por un lado, imparten clase a los alumnos que cursan sus estudios en esos centros y por otro, supervisan y sirven de mentores a los estudiantes en prácticas. Muchos profesores trabajan activamente en la investigación, en labores de desarrollo educativo y son miembros de equipos que producen materiales de aprendizaje para

¹⁹ Los premios al rendimiento son una herramienta de la estrategia de las consecuencias, que sirve para incentivar un hábito concreto.

²⁰ La estrategia de la cultura consiste en cambiar el paradigma cultural de un colectivo, es decir, la lente a través de la cual esas personas perciben y construyen la realidad. Esta estrategia se emplea con el fin de que los miembros de una organización adquieran una nueva cultura que optimice los resultados (Osborne i Plastrik, 2003: 523-526). Una de las herramientas de esta estrategia, son los centros de formación propios.

los centros (Jakku-Shivonen; Niemi, 2009: 187). Es importante que estos profesores sean seleccionados por las universidades ya que se garantiza que los alumnos en prácticas tendrán como mentores a los mejores especialistas, aprendiendo de ellos las mejores habilidades.

La relación entre el tutor y el alumno en prácticas es muy estrecha, ya que el primero en su papel de mentor tiene como objetivo guiarlo y hacer de él, un futuro profesor excelente y autónomo. Por ello, el tutor corrige los materiales educativos que el alumno prepara para la clase y durante el transcurso de la clase, lo examina. Con el fin de profundizar con los estudiantes de prácticas, la ratio profesor/alumno es más baja que en las otras escuelas del país (Melgarejo, 2006: 254).

El propósito de las prácticas es que los alumnos y futuros profesores empiecen a desarrollar las destrezas profesionales necesarias para su profesión, como son la capacidad de comunicación o la empatía con los alumnos. A la vez, se les exige a los alumnos que sean capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, detectando en aquello que han fallado y proponiendo soluciones (Jakku-Shivonen i Niemi, 2009: 186). Por último, durante dichas prácticas los alumnos deben de conocer distintos alumnos de diversos entornos socioculturales y con distintos perfiles psicológicos (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 186).

4.4 El éxito de todos los niños como meta.

Los finlandeses afirman: “Nuestro tesoro nacional son nuestros niños” (Amela, La Vanguardia, 26 de noviembre de 2013). Este principio que envuelve todo el sistema educativo finlandés hace referencia a que el futuro del país depende de las capas más jóvenes de la sociedad, de su potencial. Como afirma Laukkanen, “para aumentar nuestro bienestar necesitamos todos los cerebros de los jóvenes” (Rodríguez, Público, 12 de marzo de 2013). De ahí, que la escuela sea pública en su gran mayoría, busque la equidad y fije expectativas altas para todos los alumnos. Como descubrieron en los años noventa a raíz de la crisis económica, la sociedad de la información se caracteriza por ser intensiva en capital humano, con altos conocimientos, capaces de innovar y de adaptarse rápidamente a los cambios que la sociedad de la información conlleva. Por tanto, los niños son su pieza fundamental y como consecuencia, su tesoro más preciado.

La configuración del subsistema escolar está orientado entorno a los estudiantes, ellos son su principal cliente. Así, aplican la estrategia del cliente (Osborne i Plastrik, 2003: 317). Todo está orientado a que el alumno pase por cada una de las fases, extrayendo de cada una de ellas el máximo rendimiento. Se exige mucho a los alumnos, tanto a los mejores como a los peores (Rodríguez, Público, 12 de marzo de 2013), como reconocen, “Nos va bien porque apuntamos alto” (McKinsey & Company, 2007:60), pero siempre buscan que el alumno experimente el

sabor del éxito y la felicidad de aprender. En la sociedad de la información, los ciclos vitales de aprendizaje-trabajo-descanso se han roto y estas tres actividades se alternan constantemente a lo largo de la vida, por eso, es importante que los alumnos aprecien la utilidad del aprendizaje constante (Riba, 2004: 107).

En las escuelas hay un equipo médico, un equipo psicológico, de logopedas y de orientadores que junto con el resto del claustro de profesores, están pendientes de que cada uno de los alumnos del centro esté en perfecto estado para que pueda aprovechar cada una de las enseñanzas. Incluso hay un equipo médico, formado por médicos y enfermeros, que entre sus responsabilidades cotidianas, se encargan de efectuar dos exploraciones de sanidad cada año por alumno (Melgarejo, 2005a: 242).

Además, tienen unos de los planes de estudios más preceptivos: “El objetivo es alto, pero queremos que los docentes sean capaces de optar por sí mismos” (McKinsey & Company, 2007: 60). El plan de estudios finlandés pone énfasis en la necesidad de que los docentes adapten el aprendizaje al contexto específico en que se encuentran y reconoce el hecho de que los niños aprenden a distintas velocidades, mientras que al mismo tiempo fija altas expectativas con relación a los resultados esperados.

Antes de la escolarización, el Departamento de Bienestar, envía a los hogares de los recién nacidos, un equipo de asistentes sociales, para que verifiquen que el niño crece en unas condiciones higiénicas y sociales óptimas. Así el Estado, ofrece una protección especial a las madres e hijos, con una atención muy amplia a la salud de ambos, para garantizar el bienestar físico y mental, y detectar cualquier problema que pueda surgir en los más pequeños y que pudiera dificultar el proceso de aprendizaje (Melgarejo, 2013: 98).

Para todo aquel alumno que no pueda recibir educación en un grupo escolar regular, a causa de dificultades de aprendizaje, enfermedad, desorden emocional u otras cuestiones similares recibe educación en las escuelas especiales, donde profesionales especializados en trastornos de aprendizaje, elaboran un currículo individual para el alumno. Esta educación especial se realiza en el nivel de educación básica o comprensiva, ya que en la educación preescolar y en la educación secundaria superior, estas dificultades pueden ser atendidas en las instituciones regulares (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 14). Hay que destacar que la educación especial es recibida por pocos alumnos, ya que la diversidad de aprendizaje es tratada en la escuela comprensiva mediante el trabajo de dos profesores en el aula. Así, los alumnos con dificultades educativas detectadas en el primer curso de primaria tienen desde ese momento profesores de apoyo continuado (generalmente dentro del aula) a lo largo de toda su escolaridad (Melgarejo, 2008: 32). El objetivo es siempre detectar algún trastorno y evitar que se agrave o difunda a lo largo de su vida académica.

Además la tasa de repetición es muy baja, al contrario de lo que acaece en Catalunya. El sistema educativo catalán, tiene una tasa de repetición muy elevada. El 26,7% de los estudiantes de 15 años habían repetido algún curso en el curso 2010-2011, mientras que la mediana de la OCDE se sitúa en el 13% (Martínez i Albaigés, 2013: 327). La investigación ha demostrado que esta práctica tan popular en territorio catalán, no es eficaz para mejorar el rendimiento, incluso puede llegar a ser perjudicial para la equidad (Santos Rego, 2009: 95).

Para que todos los niños puedan alcanzar un alto nivel educativo, se debe de saber cuál es la calidad de esta educación. Para ello, es indispensable realizar evaluaciones, lo que el informe McKinsey, define como monitoreo. En Finlandia, se realizan dos pruebas nacionales en el curso 6º y 9º, a través de muestras (Comisión Europea, 2010: 28). En estas pruebas los alumnos se examinan de una única materia, que es bien lengua materna, bien matemáticas o, con menos frecuencia, de una tercera materia, siempre en función de las prioridades nacionales. Por ejemplo, en el curso 2008-2009, los alumnos de 6º curso se examinaron de matemáticas, y los de 9º, de sueco como lengua extranjera y de la lengua materna (Comisión Europea, 2010: 31). La pruebas se realizan cada dos años (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 26). Este examen va acompañado de un cuestionario que deben rellenar los directores y profesores, donde se solicita información general sobre el centro y sobre la gestión interna del proceso de aprendizaje. Los alumnos también responden un cuestionario, donde se explora su actitud hacia la materia objeto de la prueba, la utilidad percibida de esa materia y el grado relativo de dificultad (Comisión Europea, 2010: 33).

Dichas pruebas se realizan internamente en el centro, no interviene un equipo de inspectores externos. Es más, no existe un cuerpo de inspectores de educación. Este hecho contrasta con el caso catalán, donde sí existe y, principalmente, revisa cuestiones burocráticas, indicativo de la diferencia de objetivos entre la administración pública tradicional de la enseñanza catalana y la nueva gestión pública de la educación finlandesa. Una vez realizadas las pruebas y los cuestionarios, éstos se envían al responsable del Ayuntamiento, que los envía al Ministerio de Educación y Cultura para ser evaluados (Melgarejo, 2005a: 397).

Hubo una fuerte presión por parte de los medios de comunicación finlandeses para que se publicaran las clasificaciones de los centros, pero se llegó a un consenso nacional sobre la confidencialidad de los resultados (Comisión Europea, 2010: 55). Así, los resultados de la muestra se publican a nivel agregado y se informa a cada escuela participante de sus resultados sin hacerlos públicos (Melgarejo, 2005b: 13).

Finlandia también participa en evaluaciones externas, como las realizadas por la OCDE a través del programa PISA y las realizadas por la IEA a través de sus programas PIRLS y TIMSS, para comparar su calidad educativa con el resto de países. Estas pruebas nacionales introducidas en

la década de los noventa como su participación en las evaluaciones externas, son también consecuencia de la descentralización educativa finlandesa, donde la evaluación se convierte en un instrumento esencial del Estado para controlar y evaluar la calidad de la educación.

El objetivo final de estas pruebas es ofrecer a las escuelas y docentes información sobre las competencias de sus alumnos con respecto a otras escuelas y su compatibilidad con los objetivos establecidos a nivel nacional. En definitiva, se busca ayudar a las escuelas con bajo rendimiento, para que sean conscientes de su nivel y puedan iniciar programas de mejora. Si se detecta que una escuela tiene bajos resultados, el Ministerio de Educación y Cultura, ofrece el apoyo necesario para aumentar su rendimiento. Si dichas ayudas no funcionan y el rendimiento continúa siendo bajo, todo el personal docente, incluido el director, es despedido.

También existe la autoevaluación con inspección externa ocasional (McKinsey & Company, 2007: 61), donde las escuelas que no han sido incluidas en la evaluación nacional de los cursos 6º y 9º pueden solicitar que se incluyan en la muestra, pero mediante un pago (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 26).

El Ministerio de Educación y Cultura ha difundido una cultura entorno la evaluación, vista como una oportunidad para mejorar. La evaluación no ha de ser entendida como una amenaza o una forma de poner en entredicho la profesionalidad de los docentes. La evaluación no sirve para juzgar o criticar, sino para aprender y avanzar. Con el fin de impulsar esta consciencia, Finlandia aplica dos herramientas de la estrategia de la cultura: la celebración del éxito y el valor del fracaso.

La celebración del éxito consiste en la creación de eventos espontáneos que homenajean los logros alcanzados por el sistema educativo (Osborne i Plastrik, 2003: 548). En el año 2000, se realizaron las primeras pruebas PISA y el sistema educativo finlandés se consagró como uno de los sistemas más exitosos del mundo ocupando las primeras posiciones en cuanto a competencia lectora, matemática y científica. En ese momento, todos los expertos educativos pusieron atención en su sistema. Como forma de celebrar el éxito, el Gobierno finlandés mostró su modelo educativo a los demás países, realizando reportajes, entrevistas, artículos... elogiando su sistema y la profesionalidad de sus docentes. La celebración del éxito, genera efectos muy positivos. Hace que las personas se sientan satisfechas con su trabajo y refuerza los valores y los objetivos del sistema. Homenajear es una de las maneras más sencillas y eficaces de conseguir que la gente se adhiera a una cultura en el plano emocional (Osborne i Plastrik, 2003: 549).

Por otro lado, también valoran el fracaso. En las últimas pruebas PISA, las realizadas en 2012 y publicadas en 2013, se sigue situando a Finlandia entre las primeras posiciones, pero su posición ha bajado, copando las primeras posiciones, algunos sistemas educativo asiáticos como

Singapur, Corea del Sud o China. Ante esta situación, el gobierno finlandés, en vez de culpabilizar o castigar el sistema educativo, ha optado por entender este fracaso relativo como una oportunidad para mejorar el rendimiento y promover la propia innovación (Osborne i Plastrik, 2003: 551). La ministra de Educación y Cultura, Krista Kiuru, reconocía después de la publicación de los resultados: “Todos los estamentos de Finlandia tanto políticos, sindicales, sociales, económicos y académicos deben trabajar para el retorno de la motivación al estudio y al aprendizaje. Tenemos que actualizar nuestra escuela” y enfatizaba “nuestro punto de partida es que los jóvenes tengan suficiente tiempo libre, la vida también existe fuera del colegio. Creo que nuestros valores siguen vigentes. Por ahora lo importante es acertar con el diagnóstico y ponernos a trabajar” (Soto, El País, 3 de diciembre de 2013). En ningún momento, la ministra, ni eludió el problema ni criticó de modo destructivo el sistema educativo ni la labor de los docentes. Todo lo contrario, sus afirmaciones iban en la dirección de buscar las causas del descenso en el rendimiento y para ello, Krista Kiuru, enfatizaba la colaboración de todos los agentes sociales.

La descentralización en materia educativa, no sólo varía *locus* de control, sino también modifica la forma de control. Se pasa de recurrir a órdenes, reglas y inspecciones para garantizar el control, sino que se opta por la evaluación, con el fin de generar un influencia favorable que permita a los centros educativos conseguir sus propósitos (Osborne i Plastrik, 2003: 389). Vemos ahora con más detalle, como se organiza la descentralización en el subsistema escolar finlandés.

4.5 Autonomía escolar.

El sistema educativo finlandés antes de la década de los noventa, estaba muy centralizado, el Ministerio de Educación elaboraba un currículo muy estricto y detallado (Melgarejo, 2005b: 13). Entonces disponía, pues, de un sistema educativo similar al catalán, y en aquel entonces los resultados no gozaban de la excelencia actual. Pero fue a partir de la década de los noventa, cuando se primó la descentralización y la autonomía de los centros educativos, con el fin de aumentar la calidad del sistema educativo (OCDE, 1995: 359). Se apostó por la transferencia de competencias desde el Estado central a los centros educativos y municipios, con el fin de mejorar la eficacia del sistema educativo. Actualmente, el Estado central sólo es responsable del corazón del currículo entre un 10% y un 30%. El resto se estructura entre el municipio y el propio centro (Melgarejo, 2008: 33).

En la descentralización y la autonomía de los centros educativos finlandeses, se aplica la estrategia del control, que consiste en delegar poder a los empleados de primera línea (Osborne i Plastrik, 2003: 389), es decir, en traspasar el control desde la cima, a la primera línea de dicho sistema, en este caso, a las escuelas, porque ¿Quién mejor para gestionar las escuelas, que los

propios directores y profesores, que conocen de forma directa el contexto educativo de su centro?

En Finlandia se aplican dos procedimientos de la estrategia del control, la capacitación organizativa y la capacitación de empleados, para aumentar la calidad del sistema educativo. La capacitación organizativa consiste en racionalizar las reglas, los procedimientos y los demás métodos que utilizan los órganos administrativos centrales, en nuestro caso el Ministerio de Educación y Cultura finlandés, para controlar a los organismos de la administración, es decir, las escuelas finlandesas, con el fin de ayudarlos a mejorar en su rendimiento (Osborne i Plastrik, 2003: 393).

Como ya se ha mencionado, el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia cambio sus planes de estudios de carácter estricto y detallista, por unos que fijan de forma general los resultados que los centros educativos deben de conseguir. En definitiva, han substituido el control de los inputs y los procesos por el de los resultados y los outputs para aumentar la calidad del sistema (Osborne i Plastrik, 2003: 393). Se les otorga más control sobre la aplicación de los planes de estudios a los docentes, a la vez, que se les cede el control sobre los recursos materiales y económicos para conseguir los resultados. Por lo tanto, se aplica la herramienta de la gestión sobre el terreno (Osborne i Plastrik, 2003: 393).

Así encontramos, en primer lugar, una gestión sobre el terreno en materia financiera, donde el Ministerio de Educación y Cultura, financia la educación pública mediante presupuestos con las partidas no desglosadas. El destino final de cada partida, es decidido por el Ayuntamiento y los propios centros educativos; la gestión del personal, donde el director del centro educativo tiene plena potestad para seleccionar a su equipo docente; y la gestión del material pedagógico y educativo, donde los profesores deciden que libros de textos van a utilizar en sus clases o sobre los método de enseñanza.

Pero a la vez, las autoridades finlandesas, también utilizan la capacitación de empleados, donde a diferencia de la capacitación organizativa, los docentes asumen la responsabilidad de utilizar los recursos del organismo para lograr resultados, sin necesidad de esperar órdenes desde las instancias superiores (Osborne i Plastrik, 2003: 443) Para ello, la organización dentro de una escuela finlandesa, se realiza en equipos de trabajo, donde los empleados comparten un objetivo específico y se hacen mutuamente responsables del mismo (Osborne i Plastrik, 2003: 473).

En Finlandia los docentes trabajan juntos, planifican sus clases en grupo, observan las clases de sus colegas y se ayudan entre sí para mejorar (McKinsey &Company, 2007: 45). Todos están unidos por el mismo objetivo, proporcionar la mejor instrucción a los alumnos. Pero el trabajo no se restringe únicamente a los docentes, sino también con el grupo de psicólogos y logopedas

que trabajan en el centro educativo. Incluso en el desarrollo de los planes de estudios, los ayuntamientos implican en su elaboración al conjunto de centros educativos del municipio.

En definitiva, el Ministerio de Educación y Cultura, confía en la gestión de los propios docentes, ya que éstos son grandes profesionales (como consecuencia de la instrucción y de la selección estricta del profesorado). Pero la confianza no es ciega y la descentralización tiene un precio. Los centros educativos como gestores, han asumido una mayor responsabilidad pero como contrapartida, deben de rendir cuentas de sus decisiones y acceder a que su rendimiento sea medido, juzgado y recompensado o sancionado (Osborne i Plastrik, 2003: 396). La forma de ser juzgados, es a través de los resultados que obtienen en las evaluaciones tanto internas como externas a la que se somete el subsistema escolar. Si no cumplen con los objetivos fijados por las autoridades, los docentes de aquellos centros tienen consecuencias, llegando a ser despedidos.

4.5.1 Centros educativos.

Los centros educativos representan el 43% de decisión en materia educativa (Melgarejo, 2005a: 388). Las escuelas que imparten la educación básica o comprensiva, bachillerato y escuelas profesionales básicas son gestionadas por una junta directiva, compuesta por representantes de los profesores, del personal no docente, de los alumnos²¹ y de los padres. Las tareas principales son: desarrollar el trabajo escolar y promover la cooperación dentro del centro, y de éste con los padres y la comunidad local. El Ayuntamiento es quien determina la distribución de competencias entre la administración municipal y el centro, llegando a colaborar el propio Ayuntamiento con la junta directiva. Además, dos o más centros pueden contar con una única junta directiva (OCDE, 1995: 361-362).

Los centros y escuelas superiores de formación profesional generalmente cuentan con una junta directiva de carácter similar, aunque los padres no tienen representación. Incluso, los centros de formación profesional del Estado y los centros privados cuentan con dicha junta. Además de las juntas directivas, los centros de formación profesional, como norma, también disponen de uno o más consejos consultivos para promover la formación y la cooperación entre los centros y el mundo laboral. Estos consejos están compuestos por representantes del centro de formación, de los profesores, de los principales agentes sociales del sector en cuestión y por otros expertos (OCDE, 1995: 362). Suelen ser más independientes de las entidades municipales y con más poder de decisión.

Los planes de estudios de la educación básica y de educación secundaria superior, son elaborados por el Consejo Escolar de los municipios conjuntamente con los centros educativos,

²¹ Son elegidos por la asamblea de estudiantes.

siguiendo las directrices del Consejo Nacional de Educación. En el caso de los planes de estudios de las universidades y las escuelas profesionales superiores, la legislación estatal determina su diseño, pero otorgando flexibilidad a cada centro a la hora de organizar la enseñanza (OCDE, 1995: 362).

Por último, los profesores gozan de una gran autonomía pedagógica. Los materiales pedagógicos no están controlados ni establecidos de antemano, ellos deciden los libros de textos que van a emplear en sus clases y los métodos de enseñanza (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2013: 12-13). Además, no existen regulaciones sobre el tamaño de las clases. Así, los profesores tienen libertad para establecer cómo agrupan a sus alumnos. Los horarios diarios y semanales también se deciden en cada escuela.

En las siguientes declaraciones de una profesora de primaria de Finlandia, Eine Liinanki, se observa la relevancia de la capacitación de los empleados y de la estrategia del control: “Hacemos la escuela que queremos. Dependemos de nosotros mismos. Es maravilloso.” (Carbajosa, El País, 14 de febrero de 2007). Como reconoce la directora de la escuela Arabia de Finlandia, Kaisu Kärkäinen, “En esta escuela los maestros mandan. Deciden en qué debemos gastar el dinero, elaboran su propio programa, salen de excursión cuando quieren y eligen algunos libros de textos” (Carbajosa, El País, 14 de febrero de 2007). Esta autonomía docente genera un efecto positivo inmediato, aumenta la motivación de los docentes.

5. El sistema educativo de Catalunya.

5.1 La Llei d'Educació de Catalunya (LEC).

El día 17 de julio de 2009 entró en vigor la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), promulgada por el tripartito y aprobada en Pleno del Parlamento en la sesión del día 1 de julio, por los votos a favor del Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC-PSOE), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), y Convergència i Unió (CiU). Sólo contó con los votos en contra del Partido Popular catalán (PP) y Ciutadans (C'S). Iniciativa Catalunya Verds-Esquerra Unida i Alternativa (ICV-EUiA), que había suscrito el Pacte Nacional per l'Educació votó en contra de algunos apartados. Por tanto, fue una ley que contó con un amplio consenso, contando con los tres principales partidos políticos catalanes.

Un sistema educativo para generar buenos resultados, necesita estabilidad legislativa. Así, el consenso en las leyes de educación es fundamental para consolidar los cambios en un sistema educativo, de ahí que el conseller d'Educació, Ernest Maragall, siguiendo el ejemplo finlandés, buscara que su proyecto educativo fuera consensuado tanto a nivel político como social, “Havia de ser una llei aprovada per la majoria més amplia possible, amb un consens que en garantís

l'estabilitat posterior, però que admetés desenvolupaments diferenciats de la mà de governs successius" (Maragall i Colomé, 2013: 128).

Además, vemos que este principio de consenso ha tenido buenos resultados, no sólo en Finlandia, sino que en la política sanitaria española, la estabilidad normativa²² ha permitido consolidar uno de los sistemas públicos de salud de más éxito y reconocimiento de todo el mundo. Dicha estabilidad no existe en la legislación española, pero, en cambio, ha podido lograrse en la ley educativa catalana.

La LEC²³ es la primera ley de educación catalana de naturaleza integral, ya que el Estatuto de Autonomía de 2006, a diferencia del de 1979²⁴, enumera las competencias en educación (sean exclusivas, compartidas o ejecutivas) de manera detallada y exhaustiva (artículo 131). Además, en dicho estatuto se hace una mención explícita a los derechos y los deberes de los ciudadanos en el ámbito de la educación (artículo 21). Así, la LEC podría verse desde el punto de vista jurídico, como la manifestación del ejercicio de competencias estatutarias reconocidas en 2006, con el objetivo regular los derechos y los deberes de la ciudadanía en materia educativa. No obstante, la LEC fue más allá, quiso crear sistema educativo de excelencia.

5.2 Diseño de las reformas en el subsistema escolar.

Ernest Maragall, conseller d'Educació desde 2006 hasta 2010, tenía muy claro que el problema de la educación catalana, era un problema de calidad, entendida como un sistema que generaba bajos rendimientos académicos, "un diagnòstic sobre la qualitat del sistema –instal·lat en la opinió pública i referendat en informes internacionals- que ens deia que les qualificacions no eren prou bones: dades de fracàs escolar i d'abandonament en l'ensenyament postobligatori reclamaven actuacions sobre el sistema, mentre que les proves PISA donaven uns resultats que no es podien considerar dolents d'acord amb la nostra història, però que tampoc eren bons tenint en compte el lloc en el món que creiem que ocupàvem o havíem d'ocupar" (Maragall i Colomé, 2013: 39).

²² Existen únicamente dos leyes orgánicas: la Ley General de Sanidad de 1986 y la Ley de Cohesión y Calidad del Sistema Nacional de Salud de 2003.

²³ Los antecedentes de la LEC fueron la Conferencia Nacional de Educación (2000-2002) y el Pacto Nacional para la Educación (PNE) suscrito en marzo de 2006 por el Gobierno y buena parte de las entidades representativas de la comunidad educativa.

²⁴ La delimitación imprecisa de las competencias estatales y autonómicas en el texto estatutario de 1979, no garantizaba la viabilidad de aprobar una ley de educación de carácter integral. Así, el Parlamento se limitó a aprobar leyes sobre aspectos parciales del sistema (la experimentación educativa en centros, la creación del Instituto Catalán de nuevas Profesiones, la participación de la comunidad educativa, la autonomía de gestión económica de los centros públicos, la formación de personas adultas y la oferta pública de primer ciclo de educación infantil) sin modificar sustancialmente el modelo educativo transferido desde el Estado Central (Vidal i Pla, 2009: 8).

Diagnosticado el problema, éste se ha convertido en el objetivo central de toda la reforma impulsada por la LEC, iniciada por el tripartito en 2006 y continuada por Convergència i Unió en la actualidad. Todos los esfuerzos del Departament d'Ensenyament, se han dirigido desde entonces hacia un aumento de la calidad del sistema educativo catalán, iniciado un viaje hacia la excelencia educativa, pero como nos recuerda Antonio Viñao (2002: 112), “Si es cierto que se hace camino al andar, también lo es que si el objetivo es sólo viajar, nunca se llegará a Itaca alguna, lo que puede ser muy romántico pero escasamente práctico -y peligroso- en lo que a la educación se refiere”. Por tanto, todo viaje educativo para ser exitoso tiene que tener un claro destino.

Perseguir la excelencia educativa, reconocida en el preámbulo de la LEC, permitió precisar el rumbo²⁵ –lo que en términos de nueva gestión pública se conoce como gestión estratégica- , es decir, crear un sistema que ayude a la Administración a estar centrada en los objetivos más importantes (Osborne i Plastrik, 2003:29). Antes de la LEC, el Departament d'Ensenyament, estaba gobernado por “operacions pilot, els plans específics, les ofertes de petits recursos econòmics o docents addicional per als centres interessats a experimentar, a adoptar un determinat genèric o una marca més o menys pedagògica: escoles “verdes”, projectes de coeducació (gènere), dotació per a biblioteca, integració social, aules d'informàtica, intercanvi internacional, programes lingüístics, científics, matemàtics, filosòfics, emocionals,...Tot valia per amagar la manca de política general de transformació i millora del sistema en la seva globalitat, a manca d'orientacions o d'una direcció estratègica visible, aquesta era l'única via oberta per accedir a un petit escreix de recursos i a un aparent petit marge d'autonomia” (Maragall i Colomé, 2013:46).

Por tanto, vemos que antes de la LEC la política educativa catalana no tenía un rumbo ajustado y preciso, reinaba las pequeñas acciones incrementalistas sin visión de conjunto, sin destino claro con prioridades fijadas. Necesitaba con urgencia una estrategia central que le sirviera para “llevar el timón” y no sólo para “remar” (Osborne i Plastrik, 2003:25). Para ello, se necesitaba saber cuáles eran los principales problemas en los que se manifestaba la baja calidad del sistema educativo. Estos se podían resumir en tres aspectos (outputs):

- a) Un alto fracaso escolar: En el curso 2009-2010 teníamos una tasa de graduación en ESO del 78,2%. Es decir, teníamos un fracaso escolar del 21,8% (Martínez i Albaigés, 2012: 13).
- b) Un alto abandono prematuro: En 2009 teníamos una tasa de abandono educativo prematuro del 31,9% (Martínez i Albaigés, 2012: 14).

²⁵ Es una de las herramientas claves de la estrategia central.

c) Bajo rendimiento en los informes PISA: En las pruebas PISA 2009, Catalunya se situaba en comprensión lectora por encima de la OCDE con 498 puntos. En matemáticas teníamos la misma media que la OCDE con 493 puntos, pero en ciencias, teníamos una media inferior a la OCDE, con 497 puntos (OCDE, 2010).

Detectados los outputs de baja calidad que generaba el sistema educativo catalán, se estableció como requisito indispensable, convertir estos outputs negativos en objetivos positivos concretos. Por ejemplo, establecer que para el 2010, la tasa de graduación escolar debería ser del 78,6%. Esto se conoce en gestión pública como los objetivos de resultados, donde se definen los resultados a largo plazo que se necesitan para alcanzar un macro objetivo (Osborne i Plastrik, 2003:49), en nuestro caso, aumentar la calidad del sistema educativo. Por tanto, es la brújula que nos indica si vamos en la buena dirección (Osborne i Plastrik, 2003:49). Dicha brújula, en la política educativa catalana, son los objetivos de resultados para 2020 (ver apartado 8.7 de los anexos).

Podemos ver, que hoy esta dirección clara de la política educativa catalana ya obtiene buenos resultados. La Fundació Jaume Bofill, publicó en noviembre 2013, *L'Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2013*, donde muestra los avances de Catalunya. Desde el 2009 se ha incrementado en 2,1 puntos porcentuales los alumnos que obtienen la ESO y el abandono prematuro se ha reducido en 9,2 puntos porcentuales. En el último informe PISA de 2012, Catalunya ha continuado situándose por encima de la OCDE en comprensión lectora, pero en matemáticas y ciencias, se sigue mantenido por debajo de la media de la OCDE, reduciéndose en 3 y 5 puntos porcentuales, sus puntuaciones respecto el informe PISA 2009 (OCDE, 2013b).

La política educativa catalana ha sido consciente, desde 2009, que tiene que diseñar estrategias tanto para el ámbito educativo, como para el sociocultural y familiar. Recordemos, que una de las propiedades del sistema educativo es su totalidad. Ernest Maragall reconocía lo siguiente “Sabem per estudis europeus que els nois i noies del nostre país, entre els 4 i els 12 anys, miren la televisió un mitjana de 2 hores i 44 minuts al dia, i en molts casos fins a les 12 de la nit. Son impotents per aturar aquest desastre des de la mateixa escola, això sí, després que un cop i un altre reaparegui el tòpic fàcil i inútil de “la família per educar, l'escola per ensenyar”. [...] Acceptem-ho: els nois i noies aprenen i s'eduquen també fora del centre i de la família. La escola i la família no tenen el monopoli ni de la formació ni de l'educació” (Maragall i Colomé, 2013: 116). Para ello, la política educativa finlandesa, ha sido modelo a seguir en el diseño de la nueva política educativa catalana, ya que en él los tres subsistemas giran en la misma dirección. Las reformas en el ámbito educativo se han basado principalmente en la autonomía de los centros y en la selección del profesorado.

5. 2.1 Gestión descentralizada.

La autonomía de los centros educativos fue una de las políticas de mayor centralidad en el marco de la LEC (Título VII) y una de las propuestas más importantes formuladas por el Departament d'Ensenyament entre 2006 y 2010. De hecho su desarrollo legislativo, cuando lo comparamos con las otras medidas contempladas en la ley catalana, es amplio y ambicioso.

Se entiende el principio de autonomía en relación al principio de subsidiariedad, es decir, como una forma de favorecer al máximo que las decisiones relacionadas con los servicios educativos sean adoptadas lo más próximo al usuario. Por tanto vemos que es una autonomía a la finlandesa, no como en otros países donde la autonomía sirve para generar dinámicas de mercado y competición entre centros.

Al igual que Finlandia, Catalunya ha empezado a aplicar la estrategia del control para traspasar el control desde la cima, el Departament d'Ensenyament, a los centros educativos. No obstante, en Catalunya se ha aplicado la reforma de los sistemas administrativos, en vez, de la capacitación organizativa de Finlandia. Esta herramienta consiste en proporcionar a las escuelas la autoridad necesaria para gestionar sus propios recursos dentro de un marco de mandatos y una supervisión realizada desde los organismos centrales, como el Departament d'Ensenyament (Osborne i Plastrik, 2003: 405). Esto se materializa en el proyecto educativo, definido en la LEC como “[...] és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu (artículo 91)”. En definitiva, los proyectos educativos son los objetivos de resultados de cada centro educativo, donde establecen el porcentaje de graduados de secundaria que planean conseguir, cuantos alumnos deben de superar el nivel de catalán y castellano, etc. Estos objetivos de mejora, son analizados cada tres años por el Departament d'Ensenyament, para ver si se han cumplido. Por tanto, hay una capacitación de empleados, al igual que Finlandia, donde las propias escuelas tienen poder para mejorar los resultados.

En 2006 estos proyectos educativos eran voluntarios, es decir, los centros educativos se podían acoger voluntariamente a estos planes. Este carácter voluntario fue esencial en los inicios, ya que esta medida producía un cambio en la cultura escolar. Cualquier cambio en la cultura escolar crea resistencia en la comunidad educativa, “el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el status quo que abogar por la reforma de la escuela, en especial si se trata de reformas de gran escala” (Viñao, 2002: 93). En definitiva, este proyecto educativo introducía un cambio de hábito (Osborne i Plastrik, 2003: 527), la escuela deja de ser una institución que ejecuta órdenes de

arriba y pasa a poder decidir sobre su propio funcionamiento y a responder por sus acciones (accountability).

La única forma de introducir este cambio y que generase buenos resultados era su naturaleza voluntaria, ya que garantizaba que los centros que se acogían tenían una buena predisposición y su éxito se podría expandir, en un futuro próximo, al resto de centros. En la actualidad, este carácter voluntario no existe, porque la LEC establece el proyecto educativo como una obligación legal.

Una de los puntos débiles de esta autonomía y que no contempla la LEC, es que como nos recuerda Michelle Rhee, “The flip side of accountability is consequences” (Rhee, 2013:130), es decir, la única manera, de que esta descentralización hacia los centros educativos genere mejores rendimientos es introducir consecuencias, tanto negativas como positivas. Hecho, que no contempla la legislación catalana. Es más, la estrategia del control – la que se está aplicando en Catalunya- junto la estrategia de las consecuencias, permite reforzar la motivación y la capacitación (Osborne i Plastrik, 2003: 175). Recordemos, el caso de Finlandia, donde los centros educativos gozan de una gran autonomía, pero si no generan buenos resultados, los directores y claustro de profesores pueden ser despedidos.

Además, esta autonomía se está viendo obstaculizada en la última legislatura, porque no se está otorgando poder real a los territorios locales, como unidades de planificación y ejecución de decisiones de política educativa. En la LEC se contempla como único instrumento para avanzar en la corresponsabilidad entre las administraciones locales y el Departament d’Ensenyament, las zonas educativas²⁶. Las experiencias piloto, han estado muy valoradas tanto por sus protagonistas como por los representantes de los servicios territoriales del Departament que participaron (Martínez i Albaigés, 2013: 347). No obstante, esta dimensión territorial de la autonomía esta arrinconada en la actual agenda política, todo lo contrario que en Finlandia.

Por otro lado, la autonomía pedagógica de los centros educativos todavía es incipiente y no se está potenciando lo suficiente, ni desde el marco regulativo vigente ni desde la actuación política gubernamental. La idea de autonomía escolar se está encaminado hacia una mayor desconcentración, concretamente en la figura del director, y no hacia una mayor descentralización de responsabilidades pedagógicas y curriculares (Martínez i Albaigés, 2013: 347). Esto es desafortunado, porque como demuestran los informes PISA, el informe McKinsey y el caso finlandés, hay una elevada correlación entre niveles altos de autonomía pedagógica y

²⁶ Ver artículo 176 de la LEC. Podemos definir las brevemente como un mecanismo de cooperación entre los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña, la Administración local y otros agentes sociales y educativos del territorio.

los resultados escolares. En Finlandia, los profesores eligen el material pedagógico que utilizan en sus clases.

5.2.1.1 Nuevo rol de las direcciones de los centros educativos.

La autonomía escolar, como hemos anunciado, ha ido muy unida a la promoción de las direcciones de los centros, convirtiéndolas en más profesionalizadas y fuertes²⁷. Se debe de dejar atrás la figura del director como un simple representante del profesorado, *un primus inter pares*, para dar paso a un director que ejerce liderazgo, impulsor de las mejoras en su centro educativo (lo que el informe McKinsey denomina desarrollar líderes educativos) y que aplica Finlandia. Como explicaba Rosa Cañadell, portavoz del sindicato USTEC-STEs, en una entrevista televisiva sobre la LEC, el papel del director era “agafar el telèfon, obrir la porta i omplir els paper que li demana l’administració” (Maragall i Colomé, 2013: 145). Recordemos que en Finlandia, el director tiene una formación especial y tiene la potestad de elegir a su propio equipo de profesores. En Catalunya, emulando desde hace poco dicho modelo, el Departament d’Ensenyament proporciona el curso de formación inicial en dirección de centros docentes públicos (en 2014 se ha realizado la 3ª edición), con el fin de enseñar este nuevo rol de director.

Además, a partir del denominado “decreto de plantilla²⁸” de marzo de 2014, los directores podrán decidir con qué perfil de profesor cubren aquellas vacantes que se generen- ya sea por jubilación, enfermedad, traslado, etc.- de acuerdo con su proyecto educativo. Estos nombramientos nunca podrán suponer más del 50% de la plantilla, aunque de forma excepcional, en los colegios de alta complejidad socioeconómica, el director podrá elegir hasta 100%. Aunque es una medida que ha generado críticas por parte de los sindicatos, hay que recordar que es una medida voluntaria, por tanto, aquellos centros que no quieran adherirse a este plan no tienen obligación jurídica de hacerlo. Sólo se ha buscado introducir el principio de idoneidad, dotando a los centros de personal mejor preparado y motivado. Así, por ejemplo, las escuelas que apuestan por la enseñanza multilingüe podrán solicitar la incorporación de profesores con el nivel B2 de inglés para impartir en ese idioma, clases de ciencias o matemáticas (Ibañez, El Periódico, 26 de marzo de 2014). En este caso, el Departament d’Ensenyament le enviará al director veinte candidatos que cumplirán este requisito, ordenados por antigüedad y el director habrá de entrevistar, como mínimo, a tres de ellos (Gutiérrez, La Vanguardia, 26 de marzo de 2014).

²⁷ Decret 102/2010, de 3 d’agost de 2010; Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010.

²⁸ Decret 39/2014, de 25 de març de 2014.

Por tanto, estamos otorgando más poder al director en la selección del profesorado, a la vez, que estamos rompiendo una tradición de gestión vertical de los centros educativos, vigente desde la década de los ochenta en el estado español. Otra expresión más de la influencia del modelo finlandés en la política educativa catalana.

5.2.1.2 Diseño de la evaluación del sistema educativo catalán.

En el génesis de la LEC, se tenía muy claro que la autonomía iba a ir unida a una evaluación constante del sistema educativo, convirtiéndose en un aspecto imprescindible como afirmaba Ernest Maragall, “La pota de l’avaluació es converteix en fonamental quan es vol potenciar l’autonomia dels centres” (Maragall i Colomé, 2013:204).

En Catalunya, se contaba con los resultados de las prueba PISA, convirtiéndose en un test del estado de la educación catalana. Pero esto no era suficiente, como demuestra Finlandia, también es necesario tener pruebas de evaluación internas. Así, que siguiendo su modelo, se establecieron dos pruebas para evaluar el final de Primaria y el de Secundaria. Dichas pruebas son realizadas por el Consell Superior d’Avaluació.

La LEC, en el capítulo XI, establece la creación de una agencia especializada en esta materia. Esta medida se concretó en un decreto que establecía las “bases per la creació de l’agència d’avaluació i prospectiva educativa de Catalunya (Decret 177/2010, de 23 de novembre de 2010)”, aprobado por el gobierno tripartito cinco días antes de las elecciones del Parlament de Catalunya de 2010. No obstante, esta agencia no ha sido constituida. El 8 de marzo de 2011, el gobierno de CiU aprobó el Decret 294/2011, a través del cual suspendía su creación y en su único artículo, se menciona que la suspensión será efectiva hasta “que les disponibilitats pressupostàries ho permetin”.

Las pruebas realizadas en sexto de Primaria y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cubren las áreas de matemáticas y competencias lingüísticas (castellano, catalán e inglés). Los resultados de estas pruebas son comunicados a las familias y a los centros. De forma idéntica a Finlandia, Catalunya no ha optado por publicar las clasificaciones en estas pruebas de los centros, ya que con esta evaluación no se pretende generar competitividad entre las escuelas sino generar información sobre el estado de la educación, con el fin de ayudar a esos centros y familias a mejorar sus resultados. Por tanto, vemos otra vez, que siguiendo el modelo finlandés, se pretende introducir un cambio en la cultura de evaluación, entendida como una oportunidad para mejorar y no como un castigo. Así, los centros que tienen bajos resultados, podrán contar con la sexta hora o recursos docentes adicionales (Martínez i Albaigés, 2013: 325).

A diferencia de Finlandia, Catalunya ha optado por seguir manteniendo su cuerpo de inspectores de educación, pero con nuevas funciones. Los inspectores de educación son los encargados de la evaluación docente. Así, en los últimos siete años, los inspectores han evaluado 62.000 maestros. Es una evaluación cualitativa, pero a diferencia de las realizadas en años anteriores, se presta especial atención a la inserción de los docentes en la dinámica del centro, el clima del aula, la capacidad de transmitir conocimientos, la planificación que realizan de sus clases, el tipo de evaluación que aplican a sus alumnos, etc (Martínez i Albaigés, 2013: 327). Por tanto, deja de ser una evaluación centrada en aspectos tan burocráticos, como si cumplen su jornada laboral o si en las clases hay orden. Lo importante, es que sean unos buenos transmisores del conocimiento, motivando al alumnado, creando un clima de belleza y esfuerzo en las aulas.

El único inconveniente en esta evaluación, es que no cuenta con un mecanismo de retorno sistematizado a los profesores evaluados. Como nos recuerda Subirats (2004: 94), “La Alta Inspección será relevante si de su labor surgen efectos, ocurren cambios, se producen modificaciones... En el caso contrario, lo que rápidamente aprenderán los actores es que se trata de un simple procedimiento formal, que sólo pervive a fin de cumplir la norma que la creó, y, en algún caso, a fin de justificar el servicio que sigue llevándolo a cabo”. Siendo consciente de esta dinámica, los planes del actual Gobierno, es que los sexennis –o “graus” en lenguaje LEC- que se otorgan a los maestros en función de su antigüedad y formación, se basen también en su nivel de “productividad”. No obstante, todavía no está claro, como se operativizará esta idea. Todo parece indicar que se haría en relación a los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por el Consell Superior d’Avaluació (Martínez i Albaigés, 2013: 327). Si así fuera, sería una buena medida para introducir las consecuencias derivadas del accountability.

5.2.2 Selección del profesorado.

“El 70% dels futurs metres van suspendre en matèries bàsiques” (Gutiérrez, La Vanguardia, 6 de febrero de 2014). Recordemos, que como nos recuerda el informe McKinsey de 2007, la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey & Company, 2007: 15-19). En el caso de catalán, la situación era que los postulantes a profesor, no habían llegado aprobar algunas de las siguientes materias: castellano, catalán, inglés o matemáticas. Materias que una vez graduados, enseñarían a los alumnos.

Delante de esta situación, la actual consellera d’Educació, Irene Rigau, se ha propuesto incrementar la calidad de estos futuros profesores. “Un buen maestro es la base de todo, es el representante de la cultura delante de los niños, por lo tanto ha de ser una persona culta” (Gutiérrez, La Vanguardia, 30 de enero de 2014). Estas palabras fueron pronunciadas por la consellera, y en ellas vemos como su referente es el profesor finlandés.

La medida impulsada consiste en establecer un sistema de selección estricto que elija antes que den comienzo los estudios en las facultades de educación, a los mejores estudiantes, como recomienda el informe McKinsey de 2007. Para ello, igual que en el caso finlandés, se ha propuesto pedir una nota mínima para acceder a estos estudios. A diferencia de Finlandia, no se exige un 9 de media, sino que se ha optado que para el curso 2014-2015, los candidatos habrán de obtener una media de 5 puntos en los exámenes de lengua castellana y catalana en la selectividad, y también aquellos que quieran acceder a través de la Formación Profesional (FP). Al principio la consellera, era partidaria de exigir un mínimo de 7 puntos en los exámenes de selectividad, pero esta medida fue rechazada por los decanos, ya que se habrían quedado sin buena parte de sus estudiantes, sólo el 10% de los alumnos de las facultades de educación obtuvo más de un 7 en los exámenes de lengua en la selectividad del curso 2011-2012. Así que la consellera, rebajo su propuesta a 6 puntos, pero los decanos volvieron a rechazar la medida porque sólo el 50% de los alumnos de magisterio obtenían esa nota en la selectividad (Gutiérrez, La Vanguardia, 17 de diciembre de 2013).

La nota mínima es sólo una medida provisional, porque para el curso 2015-2016 todos aquellos alumnos que quieran estudiar magisterio tendrán que superar una prueba específica, además de la selectividad, donde se valorará su expresión escrita, ortográfica, el nivel de matemáticas y otras aptitudes que se consideren necesarias para ejercer de docente. Todo parece indicar, que será un examen *multiple-choice* como el finlandés.

Aunque pueda parece una medida poco contundente, comparado con el país escandinavo, realmente supone un salto cualitativo importante. Antes de esta medida, la selección del profesorado se realizaba una vez los alumnos se habían graduado en educación, dando lugar a una sobreoferta de profesores en Catalunya. Como esta sobreoferta no era absorbida por el mercado laboral, muchos de ellos no encontraban trabajo y se dedicaban a otras actividades que tenían poco o nada que ver con sus estudios. Como relata, Ernest Maragall, en sus primeros días como conseller d'Educació, “Un element que cridava l'atenció, era la quantitat de mestres i professors que s'havien incorporat als serveis centrals del Departament [...] per fer tasques que no tenia sentit que fes un docent” (Maragall i Colomé, 2013:70).

Una de las medidas que se deberían de adoptar, ya que es imprescindible para mejorar la selección del profesorado, es elevar el estatus social de la profesión docente, atrayendo a los mejores estudiantes de cada promoción. Deberíamos de aprender de las técnicas de marketing que ha utilizado Inglaterra. No obstante, sí que es cierto, que Catalunya ha intentado atraer alumnos brillantes, ofertando el doble grado de Educación Infantil y Primaria.

La última medida adoptada respecto el profesorado, es que una vez graduados, estos deberán estar a prueba, como en Finlandia, durante un período de tres meses. Si transcurrido este tiempo,

el director del centro educativo y la inspección estiman que el docente novato no ha cumplido con las expectativas, no podrá volver a dar clases durante dos cursos. En el caso de que el maestro en cuestión quiera trabajar de nuevo en la escuela pública, tendrá que pasar un examen de “idoneidad” después de esos dos años y superar el período de prueba de tres meses (Gutiérrez, La Vanguardia, 8 de diciembre de 2013).

5.3 Reformas en el subsistema sociocultural: programación en inglés.

Con el objetivo de aumentar el nivel de inglés de los estudiantes catalanes, las reformas no se han realizado únicamente desde el punto de vista escolar, aumentando las horas de clase de los alumnos, sino que, siguiendo de nuevo el modelo finlandés, se emitirá programación en inglés. El pasado 25 de octubre de 2013, se firmó un acuerdo entre el Departament d'Ensenyament y TV3, donde se estableció que desde 8 de enero de 2014, el canal Super3 emitirá en inglés “Wordgirl”, a las 12 del mediodía, de lunes a viernes, con la idea que los docentes puedan utilizar esa serie como soporte o complemento durante sus clases. Además, los capítulos estarán en la web durante 7 días, para que los alumnos se lo puedan descargar y hacer trabajos desde casa.

Esta iniciativa en el ámbito sociocultural, sirve de complemento a una medida que desde 2012 se aplica en algunos centros, donde imparten algunas de sus materias clásicas en inglés. En el curso 2013-2014, el 34% de las escuelas e institutos, han impartido alguna materia o actividad en inglés, sin contar, la asignatura de lengua inglesa. El objetivo, es que a medio plazo, se imparta el 12% del currículo escolar en lengua inglesa en Primaria, el 15% en la ESO y FP, y el 18% en Bachillerato. Así, una vez finalizada la educación obligatoria, los alumnos deberían tener un nivel equivalente al B1 (Gutiérrez, La Vanguardia, 18 de noviembre de 2013).

Por último, Ernest Maragall, tenía muy claro cuál era el problema del bajo nivel de inglés del alumnado catalán, “Ho sabia tothom, i nosaltres també, era un problema de capacitació dels mestres i professors, un problema derivat, també- diguem-ho clarament- d'una molta deficient formació inicial del professorat en el nostre país en aquest àmbit” (Maragall i Colomé, 2013: 208). Por tanto, volvemos a la idea que la calidad de cualquier enseñanza, depende de la calidad del maestro. En este sentido, se ha establecido que los nuevos profesores interinos de inglés tendrán que tener como mínimo un nivel de Advanced o C1. Antes, podían dar clases con un nivel B2 o First Certificate. Además, los docentes pueden hacer cursos de inglés –pagados por el Departament d'Ensenyament- en las escuelas oficiales de idiomas (Gutiérrez, La Vanguardia, 18 de noviembre de 2013).

5.4 Reformas en el subsistema familiar.

Como nos muestra Finlandia, la familia es una pieza clave en el éxito educativo, tanto para el sistema educativo en su conjunto como para cada uno de los alumnos en particular. El Departament d'Ensenyament, consciente de ello, ha creado un espacio virtual, Junts x l'Educació, con el fin de servir como plataforma de soporte para las familias en términos de escolarización, de educación en el ámbito familiar y de recomendaciones para padres y madres (Martínez i Albaigés, 2013: 340).

En la misma línea, se ha iniciado una campaña de corresponsabilidad de las familias, a través de una aplicación de la red educativa XTEC donde se pone a disposición de los centros orientaciones, herramientas y recursos de mejora para una mejor implicación de las familias en la educación de sus hijos. El objetivo es que la familia, como primera instancia educadora, se comprometa con la educación de sus hijos, creando condiciones favorables para el aprendizaje (Martínez i Albaigés, 2013: 340).

Por último, se ha iniciado *el Pla d'impuls a la lectura (PIL)*, con el objetivo de potenciar la lectura, base del aprendizaje. Para ello, este plan es concebido como una estrategia compartida entre el alumnado, el profesorado, el centro y, como novedad, las familias (Martínez i Albaigés, 2013: 329). Si recordamos, en Finlandia a causa de su cultura protestante, los padres y madres finlandeses se han convertido en ávidos lectores de libros y periódicos, transmitido este hábito a sus hijos desde pequeños y antes de la escolarización. En el caso español, muy extrapolable al caso catalán, en el conocido PISA de adultos²⁹, España se situó en la cola, junto a Italia, en los países de la OCDE en comprensión lectora y matemáticas. En cambio, Finlandia y Japón ocupaban las primeras posiciones (OCDE, 2013a).

Delante de esta situación, el PIL establece una serie de propuestas, metodologías y orientaciones que pueden aplicar los padres y madres, para contribuir a hacer de sus hijos unos excelentes lectores. A título de ejemplo, se recomienda la lectura conjunta entre progenitores e hijos para reforzar los hábitos de un buen lector (Martínez i Albaigés, 2013: 340).

Una de las estrategias que mejor resultado obtiene en el fomento de la lectura, son las tertulias literarias dialógicas de las Comunidades de Aprendizaje. Se organizan reuniones, donde cualquier colectivo interesado (alumnado, familias, profesorado, otras personas del barrio,...) de forma voluntaria puede participar y colectivamente se decide escoger un título literario

²⁹ Pertenece al Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC, sus siglas en inglés), que se ha realizado por primera vez en 2013 y evalúa el rendimiento lector y matemático de los adultos.

(generalmente una obra clásica) que todos deben leer simultáneamente. Se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer y posteriormente se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura, consiguiendo que personas que no han leído nunca un libro lleguen a disfrutar de obras de la literatura clásica universal (Flecha i Larena, 2008: 59-60).

6. Conclusiones.

El objetivo del presente trabajo era contratar si la hipótesis formulada referente a la calidad de un sistema educativo era válida. Recordemos, que nuestras hipótesis eran: Hipótesis nº 1: La calidad de un sistema educativo depende, en primer lugar, de la selección, formación y excelencia de los docentes. Hipótesis nº 2: La calidad de un sistema educativo depende, en segundo lugar, de la autonomía de los centros educativos.

Las dos hipótesis han sido reafirmadas en el estudio sobre el caso del sistema educativo finlandés. Como identificó el informe McKinsey en 2007, la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de los docentes. Pero dicha calidad se adquiere mediante tres estrategias prioritarias:

a) Una selección estricta de los postulantes a profesor, antes que den comienzo los estudios en las facultades de educación. Para ello, se deben de realizar pruebas específicas y exigir una nota mínima elevada. En el caso finlandés, se realiza un examen *multiple-choice* y los candidatos deben de tener una nota media superior a 9. En la misma línea, Catalunya, pretende realizar dicho examen en el curso 2014-2015 y se exigirá obtener un 5 en los exámenes de castellano y catalán. De todos modos, como se observa el objetivo es muy modesto todavía en el caso catalán, hecho que evidencia el punto de partida distante del caso finlandés.

b) Un entrenamiento en la práctica docente intensiva y de calidad. En Finlandia, existen las “escuelas normales” donde los estudiantes desde el inicio de su formación realizan sus primeras clases junto con mentores de excelencia.

c) Un paradigma educativo acorde con la sociedad de la información. Se debe de impulsar el paradigma constructivista, como en el caso finlandés o el aprendizaje dialógico, aplicado en Catalunya en las Comunidades de Aprendizaje.

Referente a la autonomía escolar, como nos muestran los sucesivos informes PISA y el caso finlandés, la calidad de un sistema educativo aumenta a medida que hay una descentralización

en la gestión educativa, dotando de mayor flexibilidad curricular, presupuestaria, didáctica y personal, a los centros educativos. Para ello, se deben de aplicar tres estrategias fundamentales:

a) La administración central, no debe de desarrollar planes de estudios estrictos y detallados, sino que debe de fijar de forma general los resultados, y que sean los propios centros los que empleen los medios que consideren más oportunos para conseguirlos. En los noventa, en Finlandia se abandono el plan de estudios detallista y rígido, y desde entonces la calidad de sus resultados ha aumentado. En la misma línea, encontramos Catalunya desde la aprobación de la Llei d'Educació de Catalunya en 2009.

b) Los directores deben convertirse en líderes educativos, convirtiéndose en impulsores de mejoras educativas en los centros que gestionan y con responsabilidades sobre la gestión del personal. En Catalunya se pretende que los directores, al igual que sus colegas finlandeses, puedan elegir los profesores que contratan.

c) La evaluación del sistema educativo debe convertirse en fundamental para controlar y mejorar el sistema educativo. En Finlandia y de forma similar en Catalunya, se realizan tanto pruebas internas, a la vez que se participa en evaluaciones externas, como las llevadas a cabo por la OCDE o la IEA.

El trabajo tenía como segundo objetivo, identificar que estrategias de la nueva gestión pública son relevantes para conseguir una mejor calidad docente y una mayor autonomía escolar. En este sentido, las estrategias fundamentales son la estrategia central, la estrategia del control y la estrategia de las consecuencias. Todas ellas repercuten, luego, en la estrategia de la cultura, la cual afianza los logros educativos.

De la estrategia central es primordial que haya una visión de futuro compartida entre los actores políticos y sociales, manifestada en una estabilidad y un consenso en materia legislativa. Requisito indispensable para consolidar cambios en el sistema educativo y evitar que éste naufrague.

De la estrategia del control, es necesario que los organismos centrales otorguen mayor poder de decisión a los centros educativos, tanto en materia de recursos humanos como curricular. El control de los organismos centrales hacia los centros educativos, se debe de realizar mediante la evaluación, vista como una oportunidad para mejorar y no como un castigo.

De la estrategia de las consecuencias, es necesario que una mayor responsabilidad y descentralización educativa, vaya unida a la introducción de recompensas y sanciones en relación a los resultados, para que los actores estén lo suficientemente motivados para cumplir con éxito sus nuevas obligaciones.

Me gustaría acabar con una frase del ex senador norteamericano, Robert J. Kennedy “La educación es la clave del futuro. La clave del destino del hombre y de su posibilidad de actuar en un mundo mejor” (UNESCO, 2013: 25).

7. Bibliografía.

Amela, V. (2013): “Entrevista a Xavier Melgarejo”. *La Vanguardia*, 26 de noviembre de 2013: 64.

Amiguet, Ll. (2013): “Entrevista a Annie Kidder”. *La Vanguardia*, 18 de diciembre de 2013: 64.

Aubert, A.; Flecha, A. et al. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Brown, G. (2013): “L’educació abans que res”. *La Vanguardia*, 11 de diciembre de 2013: 21.

Catalunya. Decret 39/2014, de 25 de març de 2014, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 27 de març de 2014, núm. 6591, p.100-124.

Catalunya. Decret 294/2011, de 8 de març de 2011, pel qual se suspèn l’activitat de l’Agència d’Avaluació i Prospectiva de l’Educació i la constitució del seu Consell Rector. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 10 de març de 2011, núm. 5834, p.14683-14684.

Catalunya. Decret 177/2010, de 23 de novembre de 2010, d’aprovació dels Estatuts de l’Agència d’Avaluació i Prospectiva de l’Educació. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 26 de novembre de 2010, núm. 5764, p.86618-86633.

Catalunya. Decret 155/2010, de 2 de novembre de 2010, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 11 de novembre de 2010, núm. 5753, p.82840- 82863.

Catalunya. Decret 102/2010, de 3 d’agost de 2010, d’autonomia dels centres educatius. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 5 d’agost de 2010, núm. 5686, p.61485-61519.

Catalunya. Llei 12/2009, de 10 de juliol, d’educació. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de juliol 2009, núm. 5422, p. 56589 -56682.

De Puelles Benítez, M. (2006): *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

España. Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. et al. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: La Caixa,

Flecha, R.; Larena, R. (2008): *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

García Perales, N; Martín Sánchez, M. A. (2012): “Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia”. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (13): 70-87.

Generalitat de Catalunya. (2005): *Sistema educatiu finlandès, vist des de Finlàndia. Breus apunts sobre el sistema educatiu finlandès i català*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Guggenheim, D. (2011): *Esperando a Superman*. DVD. Madrid: Paramount.

Gutiérrez, M. (2014a): “Es busca el professor idoni”. *La Vanguardia*, 26 de marzo de 2014: 26-27.

Gutiérrez, M. (2013a): “El govern vol exigir un mínim de cinc punts per superar la selectivitat”. *La Vanguardia*, 17 de diciembre de 2013: 28.

Gutiérrez, M. (2013b): “Maestros a prueba”. *La Vanguardia*, 08 de diciembre de 2013: 42-43.

Gutiérrez, M. (2013c): “Com guanyar a Pisa. Corea del Sud i Finlàndia desgranen les claus de l'èxit dels seus sistemes educatius”. *La Vanguardia*, 02 de diciembre de 2013: 22-23.

Gutiérrez, M. (2013d): “Las escuelas catalanas utilizan el inglés de forma voluntaria”. *La Vanguardia*, 18 de noviembre de 2013: 25.

Gutiérrez, M. (2013e): “Hay profesores de inglés en secundaria que sólo tienen el nivel de First Certificate”. *La Vanguardia*, 13 de julio de 2013: 30.

Ibañez, M. J. (2014): “Los directores toman el mando de las escuelas”. *El Periódico*, 26 de marzo de 2014: 2-3.

Jakku-Shivonen, R; Niemi, H. (2011): *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida forma.

Jakku-Shivonen, R; Niemi, H. (2009): “El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Curriculum of Secondary School teachers training”. *Revista de Educación* (350): 173-199.

- Laukkanen, R. (2006): *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandés*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maragall, E.; Colomé, F. (2013): *Escola Nova, Poble Lliure*. Barcelona: RBA la Magrana.
- Marina, J.A (2010): *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M.; Albaigés, B. (ed.) (2013): *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M.; Albaigés, B. (ed.) (2012): *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M. (ed.) (2008): *El sistema educatiu català: propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Melgarejo, X. (2013): *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Melgarejo, X. (2006): "La selección y formación del profesorado clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación*, número extraordinario: 237-262.
- Melgarejo, X. (2005a): *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. Directora: Dra. Montserrat Castelló Badía. Barcelona: Universidad Ramon Llull. Tesis doctoral.
- Melgarejo, X. (2005b): "Claus per a entendre l'excel·lent competència lectora de l'alumnat de Finlàndia". A: Quaderns d'Avaluació 3: *Educació primària 2003. Avançament de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p.47-57.
- Osborne, D.; Plastrik, P. (2003): *Herramientas para transformar el gobierno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Prats, J.; Raventós, F. (ed) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: La Caixa.
- Rhee, M. (2013): *Radical. Fighting to Put Students First*. United States: Harper Collins.
- Riba, C. (2004): "Las políticas educativas locales". En: Planas, J.; Subirats, J. (ed.): *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro, p. 105-127.
- Santos Rego, M. A. (2009): *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Octaedro.

Serra, J.; Bonilla, L. (2013): “Quan els canvis legislatius són una llosa”. *Ara*, 04 de diciembre de 2013: 6.

Subirats, J. (2004): “Descentralización y coordinación en el estado autonómico. La política educativa”. En: Planas, J.; Subirats, J. (ed.): *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro, p. 85-103.

Travernier, B. (1999): *Hoy empieza todo*. DVD. Barcelona: Manga.

Viñao, A. (2002): “Culturas escolares y reformas educativas” y “La cuestión del cambio en la educación”. En: Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, p. 82-120.

Wagner, T (2011): *The Finland Phenomenon: Inside the World's most surprising school system*. DVD. Memphis, TN : New School Films.

Recursos electrónicos

Abel del Bono, T. (2004): “El modelo Finlandés”, *La Nación*, 31 de mayo de 2004 [en línea] <<http://www.lanacion.com.ar/605955-el-modelo-finlandes>> [Consulta: 03.12.13]

Arrizabalaga, M. (2013): “Así consigue Finlandia ser el número 1 en educación en Europa”. *ABC*, 23 de mayo de 2013. [en línea] <<http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>> [Consulta: 06.12.13]

Carbajosa, A. (2007): “El país de los maestros”, *El País*, 14 de febrero de 2007. [en línea]<http://elpais.com/diario/2007/02/14/sociedad/1171407607_850215.html> [Consulta: 12.12.13]

Catalunya, Pla Nacional per l'Educació, de 12 de març de 2006. [en línea] <<http://www.gencat.cat/acordsdegovern/20060314/01.htm>> [Consulta: 12.01.14]

Comisión Europea. (2010): “Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados”. *Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*: 7-104. [en línea] <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf> [Consulta: 28.12.13]

EFE. (2014): “Un 20,1% de los catalanes son pobres”, *La Vanguardia*. 19 de marzo de 2014.[en línea] <<http://www.lavanguardia.com/vida/20140319/54403817202/un-20-1-de-los-catalanes-son-pobres-cuatro-decimas-menos-que-en-2011.html>> [Consulta: 20.03.14]

García Montalvo, J. (2013): “Docentes capaces: eso es”. *El País*, 03 de diciembre de 2013. [en línea] <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386100153_409980.html> [Consulta: 04.12.13]

Grau, J. (2013): “La mejora educativa tiene poco que ver con más inversión, como se ve en España”. *ABC*, 22 de noviembre de 2013. [en línea] <<http://www.abc.es/20121104/sociedad/abci-schleicher-pisa-gasto-educacion-201211032135.html>> [Consulta: 06.12.13]

Gutiérrez, M. (2014b): “El 70% dels futurs mestres van suspendre en matèries bàsiques”. *La Vanguardia*, 06 de febrero de 2014. [en línea] <<http://www.lavanguardia.com/encatala/20140206/54399967691/futurs-mestres-van-suspendre-materies-basiques.html>> [Consulta: 06.02.14]

Gutiérrez, M. (2014c). “Los aspirantes a las facultades de educación deberán hacer un examen específico”. *La Vanguardia*, 30 de enero de 2014. [en línea] <<http://www.lavanguardia.com/vida/20140130/54399710786/aspirantes-facultades-educacion-examen-especifico.html>> [Consulta: 30.01.14]

Inee. (2013): “PISA 2012 informe español”. *Boletín de Educación* (22): 1-8. [en línea] <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin22pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178aae2>> [Consulta: 23.01.14]

McKinsey & Company. (2007): *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. [en línea] <http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf> [Consulta: 17.03.14]

McKinsey & Company. (2012): *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Preal 61. [en línea] <<http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>> [Consulta: 17.03.14]

Melgarejo, X. (2008): “Las claves del éxito en Finlandia”. *Cuadernos de pedagogía* (381): 30-33[en línea] <<http://www.vbeda.com/mcontreras/SOCIOLOGIA/SET4A.PDF>> [Consulta: 13.02.14]

OCDE. (2013a): *Programa internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea] <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500>> [Consulta: 13.01.14]

OCDE (2013b): *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea] <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>> [Consulta: 23.01.14]

OCDE. (2011): “Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?”. *Revista PISA in focus* (9): 1-4. [en línea] <<https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif9esp.pdf?documentId=0901e72b8132873a>> [Consulta: 12.03.14]

OCDE. (2010): *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea] <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>> [Consulta: 23.01.14]

OCDE. (1995): *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial de la Unión Europea*. [en línea] <<http://bookshop.europa.eu/es/estructuras-de-los-sistemas-educativos-y-de-formaci-n-inicial-en-la-uni-n-europea-pbCY8694828/>> [Consulta: 11.02.14]

Ojanen, J. (2002): *La educación en Finlandia*. Finlandia: Ministerio de Asuntos Exteriores, Departamento de Prensa y Cultura. [en línea] <<http://www.finlandia.es/public/download.aspx?ID=16218&GUID=%7B8CE45F2D-00B1-4708-830D-D022C05472B0%7D>> [Consulta: 13.02.14]

Pérez-Barco, M.J. (2013a): “¿Por qué salen tan mal parados los alumnos españoles en PISA?”. *ABC*, 03 de diciembre de 2013.[en línea] <<http://www.abc.es/20121105/familia-educacion/abci-alumnos-pisa-profesores-201211011047.html>> [Consulta: 06.12.13]

Pérez-Barco, M.J. (2013b): “Así se forma un profesor en Finlandia”, *ABC*, 24 de junio de 2013. [en línea] <<http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20130321/abci-formacin-profesores-espanoles-201303201451.html>> [Consulta: 06.12.13]

Punt Avui, (2013a): “Un 50% dels alumnes de magisteri suspenen llengua o matemàtiques”, 28 de noviembre de 2013.[en línea]<<http://www.elpuntavui.cat/ma/article/2-societat/5-societat/696697-un-50-dalumnes-de-magisteri-suspenen-llengua-o-matematiques.html>> [Consulta: 04.12.13]

Punt Avui (2013b): “Dibuixos en angles en Súper 3”, 28 de noviembre de 2013. [en línea] <<http://www.elpuntavui.cat/ma/article/2-societat/5-societat/696697-un-50-dalumnes-de-magisteri-suspenen-llengua-o-matematiques.html>> [Consulta: 04.12.13]

Rodríguez, M. (2013): “Laukkanen: Si en Finlandia aplicamos los recortes en educación de España, sería una catástrofe”. *Público*, 12 de marzo de 2013[en línea] <<http://www.publico.es/actualidad/452218/laukkanen-si-en-finlandia-aplicamos-los-recortes-en-educacion-de-espana-seria-una-catastrofel>> [Consulta: 04.12.13]

Soto, A. (2013): “Finlandia el alumnado aventajado cae del podio”, *El País*, 03 de diciembre 2013. [en línea]

<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386072381_178496.html> [Consulta: 04.12.13]

Suarez Ojeda, M.; Mäkelä, T. (2013): *El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES*. [en línea] <<http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/334861.pdf>> [Consulta: 03.02.14]

Televisió de Catalunya (2013): *Notes d'educació*. Programa 30 minuts, [en línea] <<http://www.tv3.cat/30minuts/reportatges/1794/>> [Consulta: 18.12.13]

UNESCO. (2013): *Conferencia extraordinaria, Modelo de Naciones Unidas: Unesco educación para todos*. [en línea] <http://www.unausapr.org/uploads/3/1/1/7/3117189/discursos_conferencia_extraordinaria_modelo_de_las_naciones_unidas.pdf> [Consulta: 12.02.14]

Vidal i Pla, F. (2009): “La Llei d’Educació i el sistema educatiu”. *Revista Activitat Parlamentària, Generalitat de Catalunya*, 19: 8-19. [en línea] <http://www.gencat.cat/drep/dgri/sumaris/revista_activitat_19.pdf> [Consulta: 12.03.14]

_____ (2013): *La educación en Finlandia en síntesis*. Finlandia: Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. [en línea] <http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf> [Consulta: 12.03.14]

_____ (2008): *Educación y Ciencia en Finlandia*. Finlandia: Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. [en línea] <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm42.pdf?lang=fi>> [Consulta: 13.02.14]

_____ (2007): *Sistema educativo de Finlandia*. Finlandia: Dirección Nacional Finlandesa de Educación. [en línea] <http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf> [Consulta: 13.02.14]

8. Anexos.

8.1 Propiedades del sistema educativo.

Todo sistema educativo está caracterizado por una serie de propiedades, que lo hacen especial (Melgarejo 2013: 33-35) y ello define esta política pública:

a) Totalidad: El cambio en una parte del sistema afecta a todos sus componentes, de manera que después de producirse un cambio en uno de los subsistemas (familiar, escolar o sociocultural), éste afecta al conjunto del sistema educativo. Si queremos actuar sobre el sistema educativo en su conjunto, debemos definir estrategias desde los tres ámbitos. Este cambio puede provocar consecuencias positivas, pero también negativas, según las circunstancias y las estrategias implementadas.

b) Autorregulación: Las informaciones que el sistema recibe del exterior como respuesta a su existencia y actividades producen dos efectos inmediatos: si la comunicación o percepción que se tiene de éste es negativa, instan al cambio y a la transformación del sistema. Si se consideran que dichas percepciones son positivas, se atenúa o anula el impulso de cambio y el sistema favorece la conservación de sus propiedades y características internas.

c) Equifinalidad: Las modificaciones del sistema son consecuencia de los procesos internos, de la historia y la cultura, que cada uno de los subsistemas tiene. Por eso, en condiciones iguales pueden surgir resultados diferentes o pueden surgir resultados iguales en condiciones iniciales diferentes. En consecuencia, resulta imprescindible estudiar el proceso interno del sistema educativo y no quedarnos exclusivamente con la entrada y salida de información.

d) Apertura y la alimentación: El sistema educativo es un sistema abierto que se relaciona con su medio social. Dispone de una frontera clara pero permeable a los recursos humanos y materiales y al flujo de energía económica. Además, se mantiene por la entrada constante de materia (alumnos y profesores) y energía (principalmente, recursos económicos).

f) Equilibrio: El sistema educativo se caracteriza por un grado de equilibrio que se manifiesta por una inercia a funcionar de la misma forma en que lo hace en un momento determinado, si no se producen cambios en los subsistemas que lo forman.

g) Evolución: El sistema educativo se desarrolla y crece a partir de las estructuras educativas que existían previamente. Las estructuras educativas derivan de otras estructuras anteriores, pero también pueden importarse del exterior si no existen y evolucionar a partir de ellas.

h) Inercias: El sistema educativo genera fuerzas dentro y fuera de sus límites, que, una vez activadas, tienden a mantenerse para sostener el equilibrio interno.

8.2 Estructura de la educación finlandesa.

El subsistema escolar finlandés está formado por la educación preescolar, la educación básica o comprensiva, la educación secundaria superior (bachillerato o formación profesional básica) y la educación superior (las universidades o escuelas superiores profesionales).

8. 2.1 Educación preescolar.

Desde el nacimiento hasta la edad de 6 años, los niños pueden ir a guarderías infantiles o grupos de menores atendidas en residencias infantiles, cuyo coste corre a cargo de los progenitores. Pero una vez cumplidos los 6 años, tienen derecho a una educación preescolar gratuita. Así, la educación preescolar es proporcionada por las autoridades de bienestar social en centros de cuidado de día, que incluye escuelas infantiles y jardines de infancia. Se ofrece un año previo a

la entrada en la educación básica, y comprende un mínimo de 700 horas (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 27). El objetivo de este primer nivel escolar es fortalecer las aptitudes de aprendizaje, enseñando nuevos conocimientos y capacidades a través de los juegos (Ojanen, 2002: 3). Aunque dicha escolarización no es obligatoria, desde agosto de 2001, la ley establece que los municipios deben de organizar la educación preescolar gratuita para todos los niños de 6 años, así la previsión de la educación preescolar es una obligación de las autoridades locales y un derecho de familia. Cada autoridad local, decide si imparte la educación preescolar en escuelas, jardines de infancia u otro centro, según el Decreto sobre los servicios de guardería (36/1973) (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 6). En la actualidad participa en la educación preescolar aproximadamente el 96% de los niños (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 2).

8.2.2 Educación básica o comprensiva (Alakoulu).

La educación básica, consta de nueve cursos y empieza cuando los niños cumplen 7 años y acaba a los 16 años. Antes de 1999, dicha educación se separaba en dos niveles, inferior y superior, pero con el Decreto sobre la educación básica (628/1998) (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 6) en vigor desde el 1 de enero de 1999, dicha separación es eliminada. La enseñanza, el material educativo y las comidas escolares son gratuitas, estas últimas, son financiadas por el Departamento de Bienestar Social, así no son financiadas con el presupuesto del Departamento de Educación. La escuela básica no otorga títulos, pero es necesario para acceder a la educación secundaria superior. En Finlandia hay unas 4000 escuelas de educación básica, cada año ingresan unos 60.000 niños (Ojanen, 2002: 4).

La prestación de la educación básica está a cargo de los 450 municipios en que está dividido el país (Ojanen, 2002: 3) y son los responsables de designar una plaza escolar a cada alumno cerca de su residencia (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 6) y de organizar el transporte para las distancias superiores a 5 km (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 27).

Durante los primeros seis años, las clases son impartidas por profesores, denominados profesores de aula y están a cargo de todas o casi todas las materias. En los tres últimos años, las clases están a cargo de los denominados profesores de materia, encargados de una asignatura especial.

El año escolar comprende 190 días, se inicia a mediados de agosto y finaliza a finales de mayo, con la fiesta de la primavera, que da inicio a las vacaciones de verano. Durante el año escolar, hay varios períodos de vacaciones: en otoño, las fiestas navideñas y una semana de vacaciones de esquí en febrero o marzo (Ojanen, 2002: 4). Además, existe autonomía local para decidir las

vacaciones extraordinarias (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 7). Las escuelas funcionan cinco días a la semana, y el mínimo de lecciones semanales varía entre 19 y 30, según el nivel y número de asignaturas opcionales (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 7).

El objetivo principal de este nivel educativo, es apoyar el desarrollo integral de los alumnos como individuos y miembros de la sociedad éticamente responsables. La educación básica pone énfasis en la enseñanza de los conocimientos y destrezas necesarios en la vida (Ojanen, 2002: 4). Las materias de la escuela básica son la lengua materna (finlandés o sueco), el otro idioma nacional, idiomas extranjeros, matemáticas, física, química, historia, instrucción cívica, educación física, música, artes plásticas, manualidades, economía doméstica, religión o educación ético-filosófica, biología, geografía y medio ambiente. En algunos cursos los alumnos también pueden elegir asignaturas optativas según sus intereses (Ojanen, 2002: 4). Las clases normalmente son de 45 minutos y 15 de descanso (Melgarejo, 2013: 106).

8.2.3 Educación secundaria superior.

Una vez, finalizada la educación básica o comprensiva, el 95% (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 8) de los estudiantes de 16 años, deben de elegir entre realizar estudios de bachillerato³⁰ o de formación profesional básica³¹. La mitad del alumnado elige estudiar bachillerato y el resto formación profesional básica (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 8). Los estudios son gratuitos, pero las familias deben pagar el material didáctico (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 8).

El plan de estudios está diseñado para ser cursado en tres años, pero se puede hacer en un tiempo mayor o menor. Dicha educación a diferencia de la educación básica, se basa en asignaturas y para conseguir el título, se deben de aprobar un mínimo de 75 asignaturas, 45 obligatorias y el resto son optativas (Jakku-Shivonen i Niemi, 2011: 28).

Para acceder a la educación superior, los estudiantes deben de realizar una prueba nacional, que comprende exámenes sobre lengua materna (finés, sueco, sami), el segundo idioma nacional (finés/ sueco), la primera lengua extranjera (habitualmente el inglés) y una prueba de alguna materia concreta. Las pruebas lingüísticas, comprenden ejercicios de comunicación escrita y oral. En las pruebas de ciencias, pueden elegir preguntas de biología, geografía, química, física, historia e instrucción cívica, religión, educación ético-filosófica, filosofía o psicología. Además de las materias obligatorias, los estudiantes pueden examinarse de otras optativas (Ojanen,

³⁰ En finlandés se denomina Lukio / Gymnasium.

³¹ En finlandés se denomina Maanpuolustuskorkeakoulu / Försvarshögskola.

2002: 4). El examen es elaborado cada año por una comisión ad hoc dependiente del Ministerio de Educación, la que también corrige todas las pruebas siguiendo principios unificados (Ojanen, 2002: 4).

Una vez superado los cuatro exámenes (también denominada reválida), pueden acceder a la universidad y a la formación profesional de grado superior. Como símbolo de la obtención del título, los estudiantes reciben cada año en primavera u otoño la tradicional gorra blanca (Ojanen, 2002: 4).

8.2.3.1 Bachillerato (Lukio / Gymnasium).

En el caso de cursar bachillerato³², cada instituto selecciona a sus alumnos en función de sus calificaciones obtenidas en la escuela comprensiva. Los programas están estructurados en cursos por asignatura, y el alumno debe de realizar unas asignaturas obligatorias y otras optativas, así que el nivel de estudio es muy individual. Además, el currículo comprende estudios obligatorios, especializados y aplicados. Debido a la libertad de elección por parte del alumno de su propio itinerario, no existen itinerarios ni grupos por aula fijos (Ojanen, 2002:4). El año escolar es dividido en secciones de cinco o seis períodos (Melgarejo, 2005b: 53). Los profesores de materia que imparten las clases, tienen licenciatura especializada (matemáticas, química, física, filología inglesa, etc.) más los cursos de pedagogía, por tanto, son los mismos requisitos del profesor de materia, de la educación básica.

8.2.3.2 Formación profesional básica (Maanpuolustuskorkeakoulu / Försvarshögskola).

La formación profesional básica se realiza a través de institutos o en centros de trabajo, mediante un contrato de aprendizaje. La oferta comprende 75 títulos profesionales básicos agrupados en las siguientes áreas: recursos naturales, técnica y comunicaciones, comercio y administración, turismo, restauración y economía doméstica, estudios sociales y de la salud, servicios culturales y actividades de ocio, físicas y deportivas (Ojanen, 2002: 5).

Los objetivos de la formación profesional básica es proporcionar la capacidad profesional necesaria en la vida laboral y preparar a los alumnos para ejercer una profesión independiente. Los títulos básicos se obtienen en tres años y otorgan competencia para continuar con estudios superiores (Ojanen, 2002: 5).

Los institutos de educación profesional seleccionan a sus alumnos principalmente en función de sus calificaciones escolares, son objeto de evaluación la experiencia laboral previa y se

³² El bachillerato también se puede cursar más adelante, como adultos.

organizan pruebas de admisión y de aptitud (Ojanen, 2002: 8). Todos los currículos de formación profesional básica incluyen lengua materna, el segundo idioma nacional, un idioma extranjero, matemáticas, física y química, ejercicios físicos e higiene, estudios sociales, empresa y práctica laboral, arte y cultura. Se exige un trabajo final, para concluir los estudios. La instrucción profesional incluye, tanto clases teóricas, como períodos de prácticas en talleres y laboratorios (Ojanen, 2002: 6).

En los contratos de aprendizaje, la empresa y el trabajador firman un contrato de trabajo y de aprendizaje. En esta modalidad, los conocimientos se adquieren mediante la propia experiencia laboral del estudiante (Ojanen, 2002: 6).

Otra forma de obtener títulos es el sistema llamado de exhibición, donde el aspirante debe demostrar en unas pruebas de evaluación que domina los conocimientos y destrezas de la profesión. Se puede participar en las pruebas sin una instrucción preparatoria previa, directamente con lo aprendido trabajando (Ojanen, 2002: 6).

El año escolar se divide en dos semestres, donde el alumno trabaja treinta y cinco horas por semana, un total de 190 días (Melgarejo, 2005b: 56). El profesorado que imparte las clases teóricas, tienen una licenciatura especializada, más una reconocida experiencia laboral en su campo y una formación pedagógica.

Por último, y siguiendo la descentralización finlandés, la formación profesional básica está organizada por los municipios, mancomunidades intermunicipales y el sector privado (Ojanen, 2002: 6). Una vez, superado la formación profesional básica, los alumnos pueden elegir entre estudios universitarios o ir a la escuela superior profesional.

8.2.4 Educación superior.

La educación superior está formada por universidades y escuelas superiores profesionales, distribuidas por todo el país con el fin de asegurar oportunidades de estudio equitativas para todos, independientemente del sitio de residencia (Ojanen, 2002: 7). Tanto las universidades como las escuelas superiores profesionales, pertenecen al ámbito del Ministerio de Educación, excepto la escuela superior de defensa, que pertenece al Ministerio de Defensa, con el fin de impartir la educación militar superior.

8.1.4.1 Universidades.

Las universidades expiden títulos inferiores (llamados candidaturas), superiores (maestrías) y de posgrado (licenciaturas y doctorados), a la vez, que imparten enseñanza complementaria y organizan la llamada universidad abierta. Su función es la realizar y fomentar la investigación científica e impartir la enseñanza más elevada basada en la investigación. Así, las universidades deben de organizar su gestión para alcanzar un elevado nivel internacional en la investigación, la enseñanza y la instrucción, siempre con principios éticos y buenas prácticas científicas. Las principales áreas de estudio son las ciencias técnicas, las humanidades y las ciencias naturales (Ojanen, 2002: 7).

Cada universidad selecciona a sus alumnos mediante pruebas de admisión, así todas las áreas de estudio tienen el ingreso de admisión restringido “normus clausus”, ya que el número de candidatos es mayor a las plazas disponibles. Pueden acceder a la universidad, tanto aquellos alumnos que han cursado bachillerato como aquellos que poseen un diploma en formación profesional básica o un diploma de las escuelas superiores profesionales (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 11).

Tienen plazas para aproximadamente un tercio de jóvenes de cada promoción. Los estudiantes no pagan matrícula, hecho que pone estos estudios al alcance de muchos. La red universitaria cubre todo el país, hasta la septentrional de Laponia (Ojanen, 2002: 7). Los profesores de universidad deben tener un título doctoral u otro título de posgrado (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 15).

Las universidades son financiadas por el Estado pero gozan de gran autonomía, decidiendo su propia normativa y sus planes de estudios.

8.2.4.2 Escuelas superiores profesionales.

Las escuelas superiores profesionales, se crearon en los años noventa y su objetivo es preparar a los estudiantes para desempeñarse como profesionales expertos en distintas ramas, por eso, dichas escuelas tienen una estrecha relación con el ámbito laboral. Imparten enseñanza en las siguientes áreas: técnica y comunicaciones, comercio y administración, servicios sociales y de salud, servicios culturales, turismo, restauración y economía doméstica, recursos naturales, humanidades y magisterio (Ojanen, 2002: 7).

Para acceder a dichas escuelas, el requisito es haber cursado el bachillerato, tener un título de formación profesional básica o una calificación internacional o extranjera equivalente (Ojanen,

2002: 7). Se realizan pruebas de acceso, se tienen en cuenta las calificaciones académicas y la experiencia laboral (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 11). Los títulos son especializados por profesión, se obtienen en 3,5 años o 4 años (140 a 160 créditos). Para titularse, tienen que aprobar el plan de estudios, realizar un período de prácticas y un trabajo final (Ojanen, 2002: 7). Los profesores que imparten clases, deben tener un título de una rama específica de la escuela profesional superior o título universitario, las calificaciones más altas en su propio sector profesional, estudios pedagógicos y al menos tres años de experiencia laboral (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007: 15).

Las escuelas superiores profesionales a diferencia de las universidades, son de titularidad municipal o privadas, a la vez, que el Ministerio de Educación, debe aprobar los currículos, aunque en el plan de estudios tienen plena autonomía dichas escuelas (Ojanen, 2002: 14).

8.3 Financiación del sistema educativo finlandés.

En Finlandia la educación es gratuita en todos los niveles a partir de preescolar. Desde el nacimiento hasta la edad de 6 años, los niños pueden ir a guarderías infantiles o grupos de menores atendidas en residencias infantiles³³, cuyo coste corre a cargo de los progenitores. El pago de las tasas se determina en función de los recursos y el tamaño de la familia (OCDE, 1995: 363). Pero una vez cumplidos los 6 años, tienen derecho a una educación preescolar gratuita.

En los ciclos preescolares y en la educación básica, los padres de los alumnos no necesitan pagar los libros de textos ni las comidas. El transporte de los estudiantes que viven lejos de los centros educativos también es gratuito. En cambio, en la educación secundaria superior, las comidas siguen siendo gratuitas, pero los libros de texto corren a cargo de las familias. La única educación que requiere de un pago, es la educación de los adultos (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2013: 6). En las universidades los alumnos no pagan matrícula, hecho que pone estos estudios superiores al alcance de muchos³⁴.

El Estado, en concreto, el Ministerio de Educación y Cultura y las autoridades locales comparten los gastos de funcionamiento y creación de centros, en el caso de la formación comprensiva, secundaria superior y las escuelas profesionales básicas. La financiación estatal de la educación preescolar y básica está unida a partidas presupuestarias para gastos sociales, de

³³ El Ministerio de Salud y Asuntos Sociales, es la institución que gestiona el sistema de guarderías, pero los ayuntamientos son los responsables de su organización.

³⁴ Existe un avanzado sistema de becas y préstamos, con el fin de asegurar que todos aquellos estudiantes que tienen la voluntad de estudiar, puedan hacerlo. Se puede acceder a una ayuda financiera para estudios de dedicación exclusiva en la escuela de secundaria, en la formación profesional y en la educación superior. (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2013: 6).

salud y otros. Las partidas unificadas se pagarán sin disgregar a los municipios (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 11-12).

La mayoría de las escuelas básicas y de secundaria superior son públicas, ya que las escuelas privadas³⁵ representan un 0,5% del total (Melgarejo, 2005a: 917). Dichas escuelas no son propiamente privadas, sino que el Estado financia una pequeña parte.

Los centros de formación profesional superior fueron instaurados en la década de los noventa y existen tanto públicos, de titularidad municipal, como privados. Actualmente existen 29.

De forma exclusiva, el Ministerio de Educación y Cultura financia las universidades, siendo el Estado su titular (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 11; OCDE, 1995: 362). Actualmente existen 20 universidades, todas públicas. También financia y gestiona directamente las escuelas especiales.

En cambio, la formación para adultos, no es financiada por el Estado. Se establecen precios públicos y los estudiantes deben pagar la matrícula para cubrir los costes (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12).

En términos agregados el 54% de las instituciones profesionales son mantenidas por las municipalidades, el 34% por el Estado central y un 12% pertenece a la iniciativa privada (Melgarejo, 2005a: 917). Por tanto, los municipios imparten casi toda la educación preescolar, básica y secundaria superior general. De los proveedores de formación profesional también aproximadamente la mitad son municipios o mancomunidades de municipios (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 11-12).

La financiación desde el Ministerio de Educación a los municipios, consiste en partidos no desglosadas sobre cuya aplicación deciden los propios ayuntamientos. Se calcula que las asignaciones estatales cubren el 45% de los costes de operación, el resto, es financiado por impuestos municipales, que recauda el propio Ayuntamiento (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 11).

Las partidas presupuestarias que otorga el Ministerio de Educación y Cultura a los ayuntamientos, se calculan de forma diferente según la etapa educativa. Para la educación básica, la partida presupuestaria se calcula en base a la cantidad de alumnos que reciben educación en los centros municipales y otros indicadores que reflejan la extensión de la gestión. En el caso de la educación superior y de la formación profesional, parte también se realiza en función de sus rendimientos (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 11-12). Por

³⁵ Son gestionadas por organizaciones internacionales reconocidas y existe alguna de carácter religioso (Melgarejo, 2005a: 917).

último, los salarios del personal docente son pagados por el centro o por el titular de éste, generalmente el Ayuntamiento (OCDE, 1995: 362; Melgarejo, 2005a: 91).

8.4 Administración educativa.

8.4.1 Administración Central.

La autoridad superior en materia de educación siempre ha estado el Ministerio de Educación finlandés,³⁶ quien se encarga de preparar los textos legislativos educativos que promulga el gobierno y posteriormente, aprueba el Parlamento, contando con el beneplácito del Consejo de Estado.

Entre las principales funciones del Ministerio de Educación encontramos: preparar la legislación en materia de educación; implementar la política educativa en su conjunto, desde la escuela comprensiva hasta las universidades (OCDE, 2011: 360); distribuir las correspondientes partidas presupuestarias (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2013: 10); y por último, gestionar los asuntos culturales, religiosos y deportivos (OCDE, 2011: 360). De ahí, que el Ministerio de Educación se denomine, Ministerio de Educación y Cultura.

El Ministerio de Educación está asistido por el Consejo Nacional de Educación³⁷, encargado de desarrollar los objetivos educativos, de contenido y de los métodos educativos. Está formada por expertos educativos, representantes de agentes sociales, funcionarios municipales y profesores (OCDE, 2011: 360). El Ministerio de Educación está dividido entre la Administración de la educación básica y educación secundaria superior; y la Administración de la educación superior y de investigación.

8.4.2. Gobierno Local

Los grandes gestores de la educación finlandesa son los ayuntamientos, que tienen la titularidad de los centros educativos públicos (la mayoría) y representan el 47% del poder de decisión en materia educativa (Melgarejo, 2005a: 388). Finlandia cuenta con aproximadamente 450 ayuntamientos. El poder de decisión de los ayuntamientos recae en el Consejo Municipal elegido por los ciudadanos finlandeses. Este nombra al ejecutivo municipal y cada uno de los ayuntamientos, cuenta con un Consejo Escolar designado por el Consejo Municipal (OCDE, 1995: 361). Los ayuntamientos o las mancomunidades de ayuntamientos, se encargan de la gestión de todos los centros de educación comprensiva y los centros donde se imparte la

³⁶ Existen sectores educativos importantes que no están bajo la autoridad del Ministerio de Educación como son: las guarderías, que pertenecen al Ministerio de Salud y Asuntos Sociales; la formación militar, Ministerio de Defensa; y la formación de la policía, del personal del servicio de aduana y de los bomberos, gestionado por el Ministerio de Interior (OCDE, 2011: 360).

³⁷ También denominada Junta Nacional de Educación (National Board of Education).

educación secundaria superior, es decir, bachillerato y formación profesional básica. También es responsable de la educación de los adultos, las escuelas nocturnas (Melgarejo, 2005a: 912).

Los municipios, tienen poder de decisión entorno la distribución de los recursos, distribución de los alumnos en los centros a nivel municipal, desarrollo de los planes de estudio y del reclutamiento del personal, en concreto, de los directores (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12). Por último, las universidades y las escuelas superiores profesionales también gozan de una gran autonomía.

8. 5 Organigrama del Ministerio de Educación y Cultura finlandés.

El Ministerio de Educación está dividido entre la Administración de la educación básica y educación secundaria superior; y la Administración de la educación superior y de investigación (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12).

Dentro de la Administración de la educación básica y educación secundaria superior encontramos los siguientes órganos:

- a) Consejo de Evaluación de la Educación: Es el encargado de organizar las pruebas nacionales para evaluar la escuela básica o comprensiva.
- b) Comisión de la Titulación del Bachillerato: Es la encargada del examen de carácter nacional que se organiza al finalizar la escuela secundaria superior, la reválida. Se encarga de la elaboración de las pruebas y de su evaluación (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 10).
- c) Centro de Movilidad Internacional (CIMO): Se encarga de coordinar y ejecutar los programas de becas e intercambios de personas, a la vez, que implementa a nivel nacional casi todos los programas de educación, cultura y juventud de la Unión Europea (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 10).

Dentro de la Administración de la educación superior y de investigación encontramos los siguientes órganos:

- a) Consejo de Evaluación de los Centros de Educación Superior: Se encarga de desarrollar los objetivos de evaluación para las universidades y las escuelas superiores profesionales. Es un organismo formado por expertos, cuya función es ayudar al ministerio y a los centros superiores, en la evaluación (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12-13). Este órgano es importante, ya que no existe una prueba de carácter nacional que evalúe la calidad de la educación superior. Así que este órgano sirve de apoyo para que estos centros evalúen de forma óptima a sus estudiantes.

- b) Comisión Asesora de Investigación Sectorial: Se encarga de asesorar en materia de investigación (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12-13).
- c) Centro de Movilidad Internacional (CIMO): Se encarga de coordinar y ejecutar los programas de becas e intercambios de personas de la educación superior (Ministerio de Educación y Cultura, Finlandia, 2008: 12-13).

8.6 Paradigmas educativos.

Aunque el informe McKinsey no lo menciona como una de las claves para mejorar la instrucción, los pedagogos y los sociólogos de la educación están de acuerdo sobre la importancia del paradigma educativo. Por ello, se analizan a continuación tres concepciones educativas: la objetivista, la constructivista y la comunicativa.

El paradigma objetivista parte de una perspectiva estructuralista o sistemática, donde la realidad es independiente de los individuos que la conocen. Se entiende que el alumno es un sujeto pasivo y el profesor desde su posición de autoridad debe transmitir el conocimiento, realizando el alumno un proceso de asimilación y repetición de la información (Aubert et al., 2008: 38-39). Por tanto, estamos delante de la enseñanza tradicional, donde el profesor, desde una posición de autoridad, transmite el conocimiento, sin interactuar más allá con el alumno. Pero este enfoque entra en contradicción con la sociedad de la información en la que nos vemos envueltos. Detrás del paradigma objetivista existe una visión de trayectoria vital concreta, que pasa por aprender de los 3 a los 21 años, y aplicar lo que has aprendido de los 21 a los 65. Por tanto, consiste en dedicar una cuarta parte de la vida a aprender y tres cuartas partes a aplicar lo aprendido. Este paradigma funcionaba en la sociedad industrial, con métodos fordistas o tayloristas, pero actualmente vivimos en una sociedad global y de la información, que se reconsidera y se reconstruye constantemente y que se ve obligada a hacer del cambio, paradójicamente, un pilar de su estabilidad (Fernández et al., 2010: 16).

Así, los pedagogos y sociólogos han llegado a la conclusión que la sociedad de la información es a la vez la sociedad del aprendizaje. Entonces, el sistema educativo no sólo debe dar conocimiento que pueda ser utilizado por el individuo a lo largo de su vida, sino que debe crear profesionales dispuestos a innovar y adaptarse a las innovaciones (Fernández et al., 2010: 9). A todas luces, vemos que el modelo enciclopedia de acumulación de la información ha llegado a su fin, en el momento que las nuevas tecnologías de la información y comunicación tienen ya la capacidad de almacenar dicha información. La información se ha convertido en un nuevo factor de producción, en la llamada revolución digital (Riba, 2004: 106). Como consecuencia, ahora lo que distingue a los profesionales, es su capacidad de selección y procesamiento de la

información. Así, en esta nueva realidad, aparecen dos nuevas concepciones educativas: la constructivista y el aprendizaje dialógico.

El paradigma constructivista entiende que la realidad se construye a partir del significado que los propios individuos damos a esa realidad (Aubert et al., 2008: 46). Como consecuencia, el aprendizaje y los conocimientos se construyen de forma activa por parte de cada sujeto (Aubert et al., 2008: 47). En este nuevo paradigma, lo más importante no es la asimilación de los conocimientos, la acumulación y la repetición, sino que el alumno sea quien construya su propio conocimiento, poniendo a prueba sus viejos conceptos con los nuevos.

Así, el profesor del paradigma constructivista debe ser aquel que sabe captar la atención de sus estudiantes, les pone retos cognitivos y por tanto, es el excelente mediador que ayuda a establecer conexiones entre viejos y nuevos conocimientos. El profesor adquiere nuevas funciones como la adaptación de los objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a los diferentes niveles de conocimiento previo del alumnado (Aubert et al., 2008: 48). Este paradigma es el mayoritario en Finlandia y es el paso intermedio, entre la sociedad industrial y la sociedad de la información.

El paradigma educativo que mejor se adapta a la sociedad de la información, es el paradigma llamado aprendizaje dialógico. Esta concepción es resultado de la dinámica de las sociedades actuales, donde las relaciones de poder basadas en la autoridad son cada vez más minoritarias (en el mundo occidental) y las relaciones se basan en relaciones dialógicas en las que se consensuan las cosas. Por tanto, es un paradigma relacionado con la necesidad de consolidar consensos en las sociedades democráticas. Entiende la realidad como una construcción humana, donde los significados dependen de las interacciones humanas, especialmente, de las interacciones entre iguales. Como consecuencia, se produce una interacción entre familiares, amigos, profesores.... todos ellos en una situación de igualdad.

En Catalunya, el paradigma de aprendizaje dialógico se aplica en las Comunidades de Aprendizaje. Son escuelas donde se lleva a cabo un proyecto educativo basado en actuaciones escolares exitosas e implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. Todos unidos con el fin de educar a los más jóvenes, ya que como dice un proverbio africano “Para educar a un niño hace falta a la tribu entera” (Flecha i Larena, 2008:43).

El análisis de prácticas educativas de éxito³⁸ indicó que factores como la unidad entre escuela y comunidad, la coordinación de interacciones, un currículo de máximos para todos y la democratización de la organización escolar eran clave para aumentar los niveles de aprendizaje y mejorar la convivencia (Flecha i Larena 2008: 21-36). El informe McKinsey, también identifica como clave el currículo de máximos para todos y todas, bajo el título de alto desempeño de todos los alumnos.

³⁸ En los años ochenta, se investigaron las prácticas internacionales de éxito tanto en relación a la superación del fracaso escolar como a la mejora de la convivencia en las escuelas. Las investigaciones incluyeron programas internacionales que estaban alcanzando buenos resultados como el aplicado en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, el Programa de Desarrollo Escolar diseñado desde la Universidad de Yale, el movimiento de Escuelas Aceleradas desarrollado en la Universidad de Stanford y el proyecto Éxito para Todos de John Hopkins University (Flecha i Larena, 2008: 37-51).

8.7 Objectius de resultat. Departament d'Ensenyament 2015-2018-2020.

Objectiu	INDICADORS	2010 CAT	2011 CAT	2012 CAT	O-2015 CAT	O-2018 CAT	O-2020 CAT	O-2020 ESP	O-2020 UE
UE	Taxa d'escolarització als 4 anys	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%	99,9%	95,0%
CAT	% de l'alumnat en el nivell BAIX de les proves 6è Ed. primària								
CAT	- Català	28,4%	22,6%	15,8%		< 15%			
CAT	- Castellà	29,8%	22,2%	19,0%		< 15%			
CAT	- Anglès	35,5%	21,8%	27,4%		< 15%			
CAT	- Matemàtiques	23,4%	18,5%	18,2%		< 15%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell ALT de les proves 6è Ed. primària								
CAT	- Català	28,2%	33,2%	45,6%		>40%			
CAT	- Castellà	28,7%	35,8%	34,9%		>40%			
CAT	- Anglès	39,1%	37,8%	32,3%		>40%			
CAT	- Matemàtiques	26,6%	31,7%	36,9%		> 40%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell BAIX de les proves 4t d'ESO								
CAT	- Català			15,9%		< 15%			
CAT	- Castellà			14,1%		< 15%			
CAT	- Anglès			23,7%		< 15%			
CAT	- Matemàtiques			24,0%		< 15%			
CAT	% de l'alumnat en el nivell ALT de les proves de 4t d'ESO								
CAT	- Català			21,4%		>30%			
CAT	- Castellà			24,9%		>30%			
CAT	- Anglès			28,1%		>30%			
CAT	- Matemàtiques			25,2%		> 30%			

El sistema educatiu finlandès: model per a la política educativa de Catalunya

Objectiu	INDICADORS	2010 CAT	2011 CAT	2012 CAT	O-2015 CAT	O-2018 CAT	O-2020 CAT	O-2020 ESP	O-2020 UE
UE	% d'alumnat de 15 anys de BAIX rendiment PISA (< nivell 2):	2009							
UE	- Comprensió lectora	13,5%			13,5%	< 15%	13,5%	14,6%	15,0%
UE	- Competència matemàtica	19,1%			17,0%	< 15%	15,0%	16,0%	15,0%
UE	- Competència científica	16,3%			15,5%	< 15%	15,0%	14,6%	15,0%
CAT	% d'alumnat de 15 anys d'ALT rendiment PISA (> nivell 4):	2009							
CAT	- Comprensió lectora	3,8%				>8%			
CAT	- Competència matemàtica	10,4%				>8%			
CAT	- Competència científica	4,7%				>8%			
ESP	% Titulats en ESO (taxa bruta)								
CAT	% graduats sobre la matrícula de 4t curs	78,6%	78,5%			>85%			
ESP	% graduats sobre població 15 anys	77,2%			82,0%		87,0%	85,3%	
ESP	% graduats escoles d'adults i proves lliures s/població 18 anys	3,6%			7,0%		13,0%	13,4%	
ESP	% Titulats en ESO o superior sobre la població de 20 a 24 anys	85,9%			88,0%		90,0%	91,0%	
UE	% d'abandonament prematur entre 18 i 24 anys	29,0%	26,0%		25,0%	15,0%	15,0%	14,8%	10,0%
ESP	% població de 15 a 19 anys escolaritzada	79,8%	83,5%		81,0%		87,0%	88,4%	
ESP	Taxa bruta de titulats en batxillerat	44,3%			49,0%		55,0%	54,3%	
ESP	Taxa bruta de titulats en CFGM	21,6%			25,0%		30,0%	26,0%	
ESP	% certificats en PQPI s/població de 17 anys				3,0%		6,0%	7,1%	
UE	% de titulats superiors entre 30 i 34 anys	41,3%			42,0%		44,0%	45,8%	40,0%
UE	% de població entre 25 i 64 anys que participa en educació permanent	9,9%			12,0%		15,0%	15,2%	15,0%

Fuente: Martínez i Albaigés, 2013: 425-426.

