

# DEBATS D'EDUCACIÓ

## **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional** Andreas Schleicher

DEBATS D'EDUCACIÓ | 5

Una iniciativa de



Amb la col·laboració de



Edició: Fundació Jaume Bofill  
Provença, 324. 08037 Barcelona  
Tel. 93 458 87 00  
Fax 93 458 87 08  
fbofill@fbofill.org  
www.fbofill.org

Juliol 2005

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller  
Dipòsit Legal: B. 26.126-2006  
ISBN: 84-85557-62-X

## **Índex**

<b>És il·limitat el rendiment educatiu? .....</b>	<b>5</b>
<b>Nota sobre l'autor .....</b>	<b>27</b>



## És il·limitat el rendiment educatiu?

Senyores i senyors,

Estic encantat de compartir amb vosaltres la nostra experiència en l'àmbit de l'avaluació i valoració comparades a nivell internacional i en el marc de l'OCDE.

L'educació és un camp on hem posat moltes de les nostres pròpies creences sobre com haurien de ser les coses. Però, què en saben els pares del que aprenen els alumnes, o de com ho aprenen? Com s'aprofita el mestre d'una classe de l'experiència del mestre de l'aula del costat? I com s'ho fan les escoles per aprendre les unes de les altres, i també aprendre conjuntament? De fet, fins on arribaria el nostre sistema educatiu si poguéssim reunir i utilitzar de debò tot el potencial dels mestres? No només pel que fa a la instrucció dins l'aula, sinó també per tal de crear una professió educativa basada en el coneixement, com ja donem per suposat que passa en camps com la ciència o la medicina.

La realitat és que sovint hi ha poc espai perquè els pares s'involucrin; els mestres s'enfronten de manera aïllada als difícils problemes que sorgeixen a la classe, i les escoles funcionen sense conèixer-se prou bé elles mateixes, sense saber quins són els seus punts forts i febles o quins són els fruits dels seus esforços.

La realitat és que els mestres i les escoles sovint funcionen a les fosques, i en la foscor tots els estudiants, escoles i sistemes educatius tenen el mateix aspecte. I sense saber què és el que funciona i què no a les escoles i sistemes educatius, és difícil millorar la qualitat i l'equitat de l'actuació educativa.

Les comparacions poden ajudar a encendre un llum dins aquesta foscor, i revelen diferències importants en la qualitat, equitat i eficiència dels sistemes educatius.

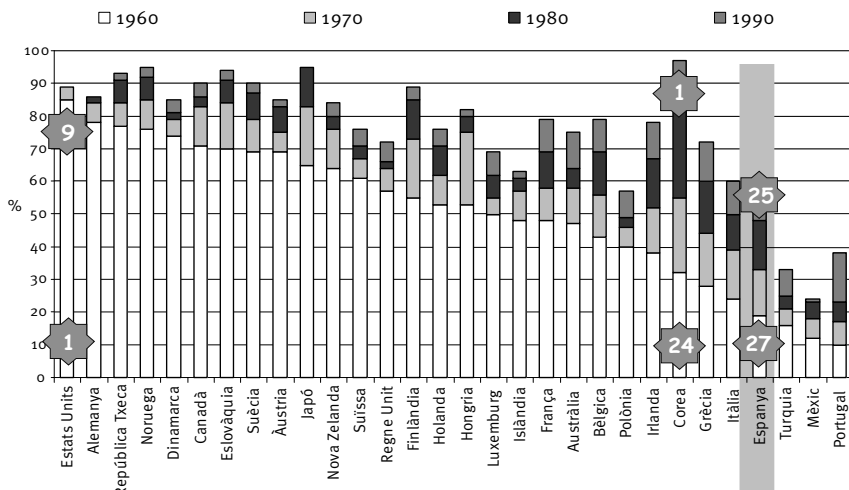
L'avaluació cal que, primerament i de manera més important, sigui una avaluació nacional. Però una perspectiva internacional comparada por aportar un marc de referència més ampli en el qual interpretar els resultats nacionals. Estic segur que coneixeu prou bé el dilema: quan el percentatge d'estudiants amb bones notes als exàmens nacionals augmenta, alguns exclamen que el sistema educatiu ha millorat, mentre que altres diuen que els estàndards han baixat. I darrere la sospita que uns millors resultats reflecteixen estàndards més baixos, hi ha sovint la creença que el rendiment educatiu global no pot millorar.

No obstant això, les avaluacions internacionals com el Programa per a l'Avaluació Internacional dels i de les Estudiants (PISA) dut a terme per l'OCDE, mostren que hi ha països que se'n surten molt més bé que d'altres, i són una prova indiscutible que tant un rendiment educatiu alt com una millora són possibles. D'aquestes comparacions internacionals els països en poden treure oportunitats per identificar els seus punts forts i febles i, mitjançant l'observació dels altres, reflexionar sobre com poden optimitzar el propi sistema educatiu, i fins i tot, reflexionar sobre la transformació d'alguns dels paradigmes i creences subjacents en el seu sistema educatiu.

Hi ha una altra dimensió que està relacionada amb el ritme del canvi dels sistemes educatius. Les comparacions internacionals són crucials a l'hora de valorar el progrés en un món de canvis ràpids, perquè el fet de millorar no és suficient si el ritme del canvi és més ràpid en un altre lloc. Deixeu-me il·lustrar aquest punt amb un gràfic que mostra les titulacions bàsiques en un conjunt de països dels quals tenim dades per poder-los comparar (gràfic 1).

Anem enrere i recordem com era el paisatge educatiu dels anys seixanta pel que fa a la proporció de persones que aconseguien una titulació d'educació secundària, el bitllet d'entrada més bàsic a l'economia del coneixement. Podeu veure que dues generacions enrere els EUA estaven ben per davant de tothom, a primera fila, i les dades de les quals disposa l'OCDE suggereixen que l'èxit econòmic dels EUA d'avui està en part basat en els seus estàndards tradicionalment alts de capital humà. Però ja als anys setanta alguns països els havien atrapat, als vuitanta l'expansió de l'educació continuava, i l'estànding relatiu dels països va canviar encara

**Gràfic 1. Titulacions bàsiques. Un món que canvia**  
 Percentatge aproximat de persones amb titulacions de secundària



una altra vegada als noranta. A Espanya es va estendre ràpidament l'accés a l'educació secundària. Però en altres països això també va passar, i en relació amb altres països que mostrem Espanya ha avançat només una mica. Però ha avançat, mentre que altres països han perdut terreny, no perquè hagués baixat l'accés a l'educació, sinó perquè en altres llocs va avançar més ràpidament encara. Mentre que els EUA eren primers als anys seixanta pel que fa a proporció de població amb educació secundària, als noranta ocupaven la novena posició –un país entre molts d'altres amb bons resultats–, no perquè els estàndards haguessin baixat, sinó perquè havien pujat molt més ràpidament en altres llocs. Fixeu-vos en Corea: fa dues generacions, Corea del Sud tenia la potència econòmica que té avui l'Afganistan i es trobava entre els països de l'àrea que cobreix l'OCDE actual amb uns resultats en educació més baixos. Avui en dia és a primera fila pel que fa a èxit escolar. I com veureu durant la meva presentació, Corea no només obté bons resultats en termes de quantitat d'alumnes amb èxit escolar, sinó també en termes de qualitat de resultats dels estudiants. I Corea no és l'únic país que es llueix. Finlàndia va passar d'ocupar la catorzena posició a ocupar la vuitena en termes de quantitat, i és actu-

alment el país amb millors resultats a nivell mundial pel que fa a qualitat i equitat en resultats acadèmics, com us mostraré d'aquí a un moment.

Aquesta és la raó per la qual una actuació millor que la de l'any anterior no és suficient, la raó per la qual els sistemes educatius han de mirar enfora si volen continuar essent competitius. I és d'això del que tracta el nostre programa PISA del qual ara parlaré.

- Introduiré breument el marc i els instruments que proporciona el PISA per avaluar el nivell de preparació dels estudiants de cara als reptes del demà.
- A continuació passaré a descriure el que ens diuen aquestes comparacions que hem fet sobre l'educació de Catalunya i Espanya però també destacaré el que els sistemes educatius més exitosos ens diuen que l'educació pot assolir.
- I per concloure identificaré algunes polítiques que sorgeixen de la comparació internacional i que ens poden explicar coses dels factors que sostenen l'èxit educatiu.

Deixeu-me, doncs, fer un esbós del PISA. El PISA és el programa d'avaluació més complet que existeix en termes de cobertura geogràfica i econòmica –abasta els països que produeixen al voltant de nou desenes parts del producte econòmic mundial actual– (quadre 1), per tant, si en aquests països l'educació no funciona, tenim un problema d'extensió global. El PISA cobreix un ample ventall de matèries i no està restringit per tasques de selecció múltiple com les que trobem als típics exàmens escolars, sinó que es basa en tasques relacionades amb la vida real. Potser encara més important és que el PISA no només té en compte si els alumnes poden reproduir el que se suposa que han après, sinó fins on són capaços d'utilitzar allò que han après i de transferir aquest coneixement a contextos nous.

Així doncs, com se n'han sortit els diferents països? (gràfic 2). La barra vertical mostra la posició dels principals països industrialitzats en l'escala del resultat que els alumnes de 15 anys van obtenir en matemàtiques. L'àrea superior dreta mostra els països amb resultats millors que la mitjana de l'OCDE; les àrees superior esquerra i inferior



**Quadre 1. Aspectes clau del PISA 2003****Informació recollida**

Volum dels tests:

3<sup>1</sup>/<sub>2</sub> hores d'avaluació de matemàtiques.

1 hora de lectura, una de ciències i una per resoldre problemes.

Cada estudiant:

2 hores per tasques de paper i llapis (sobre tota mena de qüestions).

1/2 hora per qüestionari sobre aspectes de fons, hàbits d'aprenentatge, entorn d'aprenentatge, compromís i motivació.

Directors d'escola:

Qüestionari (sobre demografia escolar, qualitat de l'entorn d'aprenentatge).

**Cobertura**

PISA cobreix al voltant de nou desenes parts de l'economia mundial.

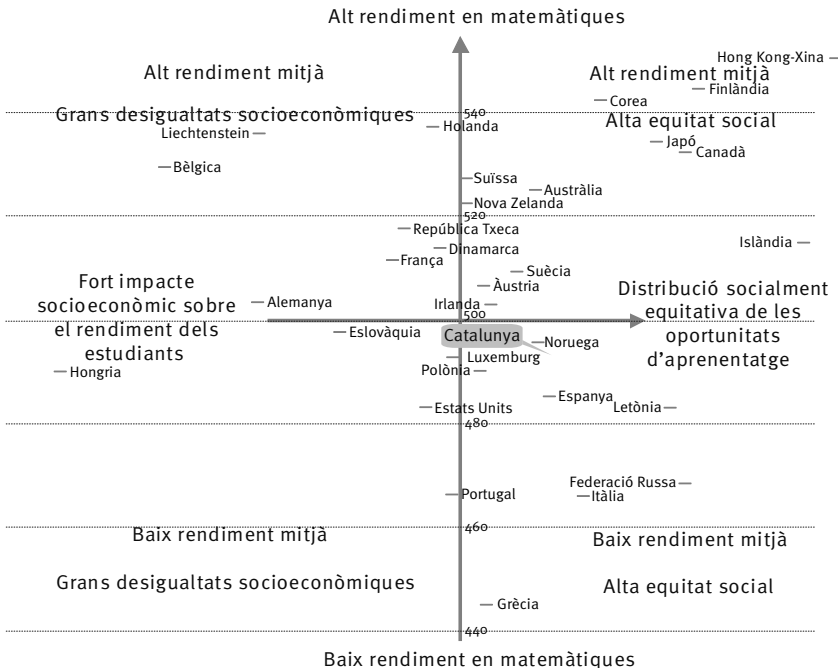
A Islàndia hi van prendre part tots els alumnes de 15 anys; en altres països hi van prendre part mostres d'entre 3.500 i 50.000 estudiants.

dreta, els països amb resultats al voltant de la mitjana, i l'àrea inferior esquerra, els països que van obtenir resultats inferiors a la mitjana de l'OCDE. Veureu que els resultats de Catalunya estan al voltant de la mitjana de l'OCDE.

Alguns països, com ara el meu, Alemanya, van tenir uns resultats força decebedors; els resultats obtinguts pels alumnes de quinze anys quedaven considerablement enrere respecte als dels països amb millors actuacions; en alguns casos, les diferències equivalen a diversos anys d'escolarització, i tot plegat malgrat tenir una inversió en educació comparativament alta. Però aquestes mitjanes d'actuació nacionals amaguen una enorme variació i uns patrons d'actuació complexos. Què és el que realment veiem en aquesta escala de resultats? Deixeu-me que ho il·lustri amb les matemàtiques, que van ser el centre de la nostra última prova.

Tradicionalment les matemàtiques s'han ensenyat en un context matemàtic abstracte, allunyat del context real; per exemple, s'ensenyen tècniques d'aritmètica i a continuació els alumnes han d'utilitzar-les en

## Gràfic 2. Rendiment mitjà en matemàtiques dels estudiants de 15 anys



una pila d'operacions; o se'ls ensenya com solucionar un tipus determinat d'equació i després se'ls dona tot d'equacions similars per resoldre. Normalment hi ha un gran nombre d'estudiants que poden fer aquest tipus d'activitat força bé (aplicar rutines matemàtiques a problemes matemàtics ben establerts); tanmateix, la societat del coneixement demana més de les persones. En el PISA, vam intentar posar molta més atenció a la utilitat de les matemàtiques en el món real, i per tal de tenir èxit en el PISA els estudiants havien de poder establir connexions entre el món real i el matemàtic. Al darrere d'això hi ha la idea que una avaluació no ha de fixar-se només en si els estudiants han après allò que se'ls ha ensenyat, sinó que també ha de valorar el que poden fer amb els coneixements que han après en situacions diferents i originals, ha de tenir en compte com els estudiants poden ampliar el seu horitzó. Els exercicis o tasques de les proves del PISA comencen amb problemes de la vida real; com a primer

pas, els estudiants havien de traduir la situació o problema amb el qual s'enfrontaven a una forma que exposés la rellevància de les matemàtiques. Després havien de fer per manera de tractar aquests problemes matemàticament, fent ús dels coneixements matemàtics adequats, i finalment avaluar la solució en el context original del problema. Aquí és on molts estudiants del meu país, però també de molts països més, no se'n van acabar de sortir.

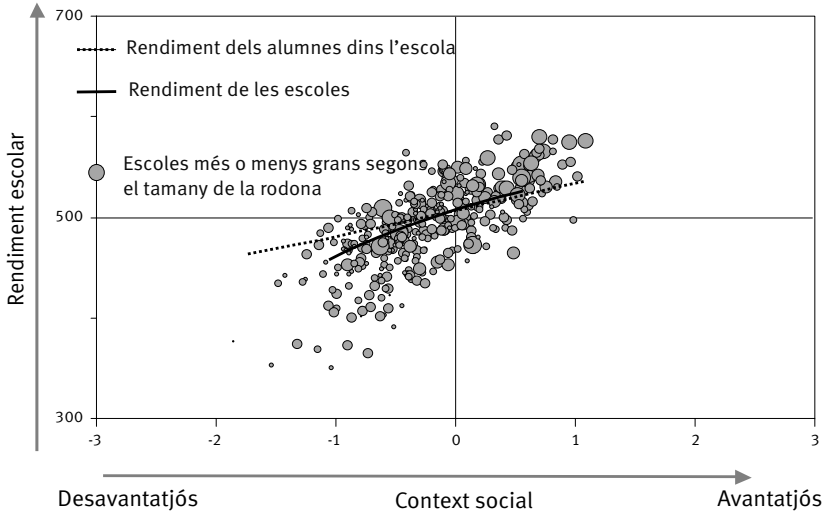
La mitjana nacional de resultats que veieu al gràfic 2 reflecteix el conjunt dels punts forts i febles relatius dels estudiants.

Però també vull introduir una segona dimensió en la qual el PISA ha posat molta atenció. Si observem la distribució de l'actuació dels estudiants dins de cada país, veiem que hi ha alguns països on el context social té un gran impacte en els resultats; dit d'una altra manera, hi ha països on les oportunitats educatives estan distribuïdes molt desigualment, on hi ha un gran forat entre guanyadors i perdedors i on es deixa perdre gran part del potencial de les criatures. En altres països, el context social on han nascut els alumnes té molt menys pes i on els resultats estan socialment equitativament distribuïts. Espanya, i Catalunya encara més, estan entre aquests països i això és un aspecte preciós del sistema educatiu que cal preservar mentre s'intenta augmentar els estàndards de rendiment.

Veient això està clar on a tots ens agradaria trobar-nos: allà on els resultats i l'equitat són ambdós forts. I ningú, ni cap país, no pot acceptar estar encallat en una situació de baixos resultats i d'oportunitats molt desigualment distribuïdes. Això ens presenta un tema de debat ideològic que fa temps que existeix: què és millor, tenir uns bons resultats al preu de grans disparitats, o invertir en tenir petites disparitats però al mateix temps un nivell global baix?

Però el fet més important és que les comparacions internacionals ens mostren que no necessàriament hem d'escollir entre una o altra, qualitat o equitat, sinó que ambdues es poden aconseguir. Si mireu els exemples de Canadà, Finlàndia, el Japó o Corea, que podeu trobar a la part superior dreta en el gràfic 2, veureu que combinen alts nivells de resultats amb un impacte excepcionalment moderat de l'entorn social en el rendiment dels estudiants; per tant, un rendiment escolar baix no és la conseqüèn-

### Gràfic 3. Rendiment escolar i context socioeconòmic (Espanya)



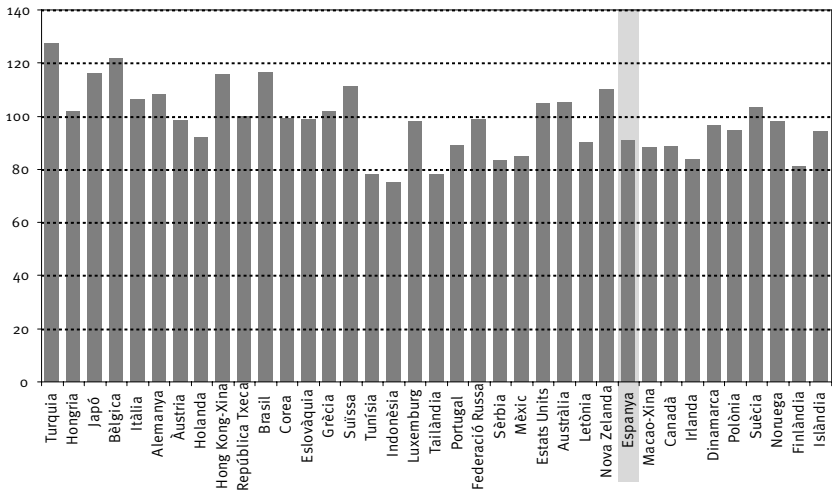
cia automàtica d'un entorn desfavorable en termes socioeconòmics, i és efectivament possible aconseguir resultats excel·lents sense deixar cap alumne enrere.

Deixeu-me il·lustrar aquest punt d'una altra manera. El gràfic 3 mesura el rendiment escolar en l'eix vertical i el context socioeconòmic on es troben les escoles a l'eix horitzontal. Ara podem anar situant cada escola de la mostra d'Espanya en aquest gràfic basant-nos en la seva actuació en el PISA i la seva composició social, i dibuixem les escoles grans amb rodones més grosses i les petites amb rodones més petites. A partir d'aquest gràfic veiem que el context social de les escoles és un aspecte clau en el seu èxit; com més ens movem cap a la dreta en l'eix del context social, l'actuació de les escoles millora. Però també veiem que hi ha nombroses excepcions: algunes de les escoles privilegiades obtenen uns resultats sorprenentment pobres i en canvi algunes de les escoles que es troben en circumstàncies difícils aconsegueixen resultats bons. Aquesta relació es pot resumir de dues maneres, podem fixar-nos en la relació entre el context social i els resultats entre les escoles (marcada amb una línia contínua) i en la relació dins les escoles (línia discontinua). Veiem que,

per exemple en el cas d'Espanya, la desigualtat no és bàsicament un resultat directe de l'entorn familiar (la línia discontinua és força plana) sinó que són les escoles les que porten cap a una segregació socioeconòmica, i que potser les escoles reforcen més que no pas pallien les disparitats socioeconòmiques. Però el que veiem que passa aquí a Espanya passa a més gran escala en altres països, entre ells, Alemanya.

Podríem tenir la temptació de concloure que aquest és un tret inevitable de les societats i els sistemes escolars. Això no obstant, l'exemple de Finlàndia ens demostra que no necessàriament ha de ser així. És clar que

**Gràfic 4. És tot habilitat innata?**  
Variació en el rendiment dels estudiants



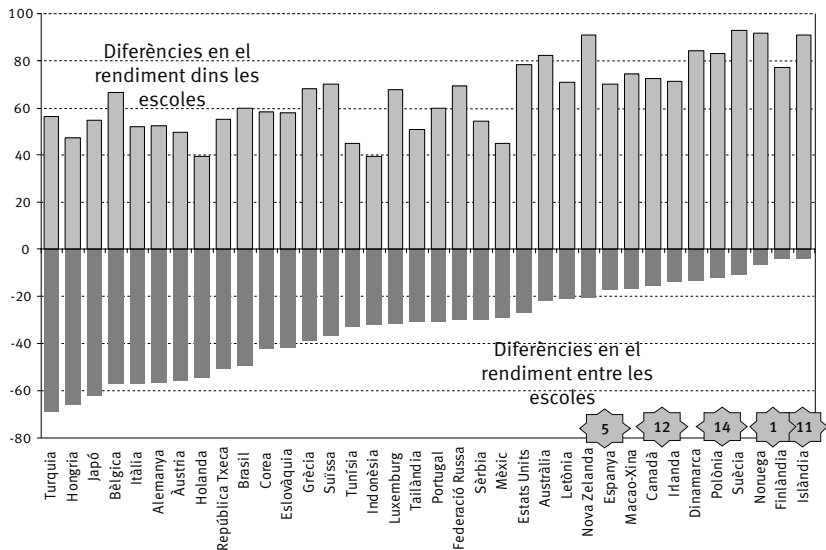
Font: OECD (2004), *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*, Taula 4.1a, p.383.

també a Finlàndia l'entorn familiar influeix en el rendiment escolar, però aquest efecte no s'amplifica a nivell de centres. Hi ha altres països com Canadà o Suècia, que se'n surten similarment bé.

Un altre objectiu important dels sistemes educatius és assegurar uns estàndards de rendiment constantment alts (gràfic 4). Aquí podeu veure la variació en els resultats que hem observat en els estudiants de quinze anys. Les barres llargues indiquen que la diferència entre els estudiants amb resultats alts i els que obtenen resultats baixos és comparativament

gran al país. Si les barres són més curtes significa que els resultats dels estudiants són similars. Hi ha gent que defensa que el rendiment dels estudiants és bàsicament una qüestió d'habilitat innata, que alguns estudiants

**Gràfic 5. És tot habilitat innata?**  
Diferències en el rendiment en matemàtiques dels estudiants



Font: OECD (2004), *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*, Taula 4.1a, p.383.

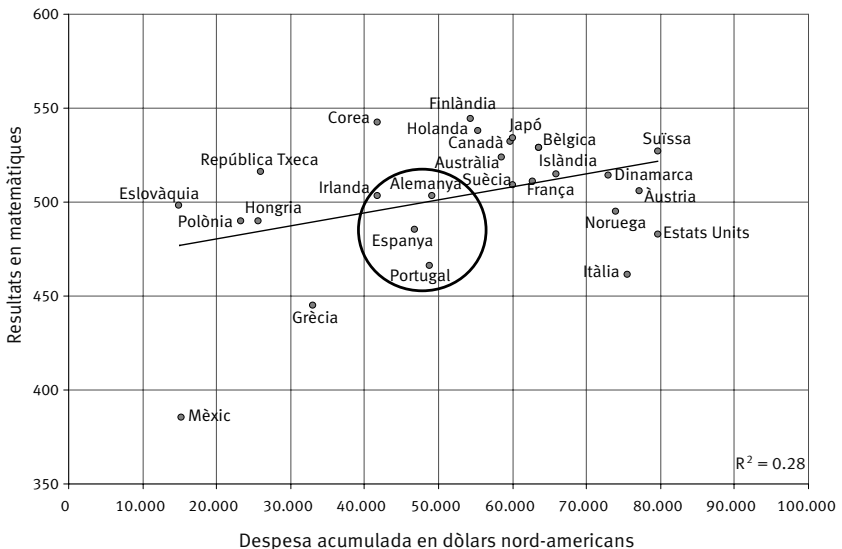
han nascut amb més capacitat i altres, amb menys. Si aquesta fos l'única raó, com s'explicaria que hi hagi diferències tan grans entre països?

La pregunta és, òbviament, d'on ve aquesta variació. És perquè els estudiants són diferents o és perquè els estàndards de rendiment varien entre escoles? Ho podem examinar (gràfic 5) dividint la variació en els resultats que hem observat en dos components, la variació dins les escoles (per sobre la línia horitzontal), i la variació entre les escoles (sota la línia horitzontal). El que és més interessant és que a Finlàndia, però també al Canadà i a Dinamarca, els resultats dels estudiants majoritàriament no estan relacionats amb les escoles on assisteixen, de tal manera que els pares poden fiar-se d'uns estàndards constants d'actuació d'alt nivell en la totalitat del sistema educatiu, i no han de preocupar-se sobre quina escola enviar els seus fills, a tot arreu el rendiment és bo.

Aquests són exemples de països que sembla que aconseguixin l'èxit per disseny.

El control i l'observació exposen com són les coses, mentre que fer comparacions amb altres pot indicar si és possible aconseguir-ne més, el control per ell mateix no millora el rendiment. Els resultats d'aquestes proves, doncs, deixen oberta la qüestió de què poden fer els països per ajudar als alumnes a aprendre millor, als mestres a ensenyar més bé i a les escoles a ser més eficients. Les proves o avaluacions normalment no poden identificar clares relacions de causa-efecte entre aportacions i resultats. De totes maneres, el PISA ha pogut identificar factors clau que empíricament semblen ser trets universals que afavoreixen un aprenentatge de qualitat a l'escola. En l'última part de la presentació em centraré en aquest tema, crec que una funció clau de les avaluacions és la de fer aportacions per a la millora.

**Gràfic 6. Els diners són importants, però altres coses també**



Nota: La despesa per estudiant s'associa positivament amb el rendiment mitjà de l'estudiant, però no garanteix resultats alts. Austràlia, Bèlgica, el Canadà, la República Txeca, Finlàndia, el Japó, Corea i Holanda obtenen bons resultats en termes de "qualitat-preu", mentre que alguns dels països amb gran despesa rendeixen per sota de la mitjana.

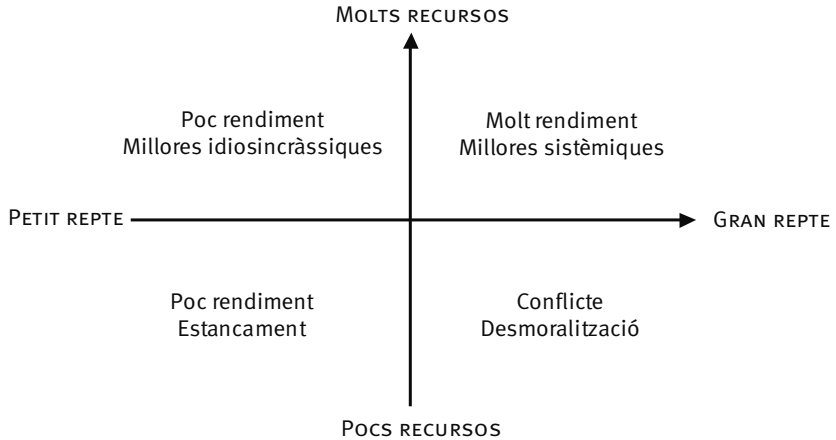
Sovint creiem que els diners són la solució de tots els problemes (gràfic 6). I certament hi ha una relació global positiva entre la despesa en educació fins als 15 anys, que podeu veure a l'eix horitzontal d'aquest gràfic, i els resultats, que podeu veure a l'eix vertical. Aquesta relació explica el 28% de la variació de resultats entre països. Però la qüestió és que Austràlia, Bèlgica, el Canadà, la República Txeca, Finlàndia, el Japó, Corea i Holanda aconseguen molt més en relació amb la inversió econòmica que altres països amb grans pressupostos en educació, els EUA i Itàlia inclosos. O sigui, que els resultats també demostren que els diners sols no són garantia de bons resultats.

Quan mirem més enllà dels recursos econòmics, el PISA suggereix que els alumnes i les escoles que funcionem d'una certa manera tendeixen a aconseguir més bons resultats, si tots els altres factors són iguals; aquesta "certa manera" és un ambient escolar caracteritzat per expectatives d'altres puntuacions i disponibilitat d'invertir esforços per part dels alumnes, per gaudir de l'aprenentatge, per les bones relacions entre mestres i alumnes, i per una alta moral dels mestres. Dues coses estan estretament lligades en els països que van treure puntuacions més altes al PISA: d'una banda, de manera clara i universal els estudiants tenen ambicions altes, i de l'altra, les escoles tenen accés a les millors pràctiques i al desenvolupament professional, de manera que s'ajuda els mestres a eixamplar el seu repertori d'estratègies pedagògiques, a personalitzar l'aprenentatge de tots els estudiants i a adoptar mètodes innovadors de programació i ús de models de dotació de personal cada vegada més diferenciats.

Deixeu-me il·lustrar això del que estem parlant contrastant les dimensions del repte i dels recursos (figura 1): si les ambicions són baixes i els mestres i les escoles tenen pocs recursos, ningú no pot esperar grans resultats. No n'hi ha prou només d'establir estàndards alts sense recolzar-los amb un bon sistema de recursos. Agafem l'exemple d'Anglaterra: a mitjans dels anys vuitanta, el govern Thatcher va dedicar una atenció formidable als problemes dels serveis educatius. La seva resposta va ser ampliar el repte amb nous estàndards, nous exàmens, noves inspeccions escolars, noves publicacions de les puntuacions aconseguides als exàmens escolars. Però paral·lelament al repte, no hi va haver una inversió suficient per al desenvolupament professional dels mestres,



Figura 1. El repte i els recursos



ni classes més petites, ni millores en tecnologia, ni edificis millors. Ni tampoc es van dedicar prou esforços per tractar les circumstàncies socials que, sobretot en zones industrials deteriorades i a les grans ciutats, feien la feina dels educadors cada dia més difícil. Hi va haver un cert grau de millora, però també conflictes i desmoralització entre els implicats. Durant aquells conflictes molts educadors esperaven un canvi de govern que reduís el repte i augmentés el suport. Però el govern que va arribar després del 1997 no va prendre aquest camí perquè va considerar que l'únic que s'aconseguiria seria enfortir les escoles que ja funcionaven bé i sense millorar el rendiment de manera sistemàtica. En lloc d'això, va augmentar el repte però, crucialment, va afegir-hi els recursos. Va intentar utilitzar els resultats de l'impacte de les reformes dels últims anys de la dècada dels vuitanta i del principi dels noranta que començaven a fer-se evidents, i també va utilitzar estudis de recerca en educació de caire internacional per informar i justificar el seu mètode ferm d'afrontar el fracàs escolar. Al mateix temps, va poder controlar la implementació de les polítiques d'educació millor que mai abans i, per tant, va poder refinar i modificar la implementació de la reforma. Aquest enfocament basat en grans reptes i recursos elevats va funcionar extraordinàriament bé, com demostren els resultats aconseguits en el pla d'estratègies de

lectoescriptura i càlcul a primària (*UK Literacy and Numeracy Strategies in Primary Schools*).

Fixem-nos ara encara en una altra dimensió, on es poden observar patrons constants entre els països amb millors resultats. El canvi d'estratègia de l'Administració, que en comptes de centrar-se bàsicament en un mer control dels recursos i continguts ara posa l'èmfasi en els resultats, ha estat el motor de l'establiment d'estàndards de qualitat de les institucions educatives. Molts dels països que han obtingut puntuacions altes al PISA proporcionen objectius i estàndards educatius clarament formulats, i al mateix temps han esdevingut menys normatius en termes de com els mestres han de traduir aquests objectius a la pràctica. Més aviat posen l'èmfasi a crear un sistema educatiu ric en coneixement, on mestres i directors esdevenen socis i tenen l'autoritat d'actuar, la informació necessària per fer-ho i accés a sistemes efectius de recursos que els ajuden a implementar el canvi.

Els països que obtenen puntuacions altes utilitzen mètodes d'establiment d'estàndards que van des de la definició d'objectius generals, com Finlàndia, fins a la formulació concisa de les expectatives d'actuació en assignatures ben definides, com és el cas d'Anglaterra. Encara hi ha un debat considerable sobre quina és la millor manera d'aprofitar els estàndards per tal d'enlairar les aspiracions educatives, sobre com establir transparència en els objectius i continguts educatius i proporcionar un marc útil de referència per tal que els mestres entenguin i fomentin l'aprenentatge dels alumnes, i al mateix temps evitar els riscos d'estrènyer el currículum a la mida dels tests.

Alguns països han anat més enllà de l'establiment d'estàndards com a simple criteri, i han introduït uns paràmetres de rendiment que els alumnes d'una edat o nivell concrets se suposa que han d'assolir. Anglaterra, per exemple, defineix el rendiment mitjà dels estudiants al final de cada "etapa clau"; Finlàndia i Suècia estableixen uns estàndards mínims de rendiment que els alumnes han d'assolir a cada nivell, al mateix temps que uns estàndards d'excel·lència; altres països prefereixen mantenir un ús normatiu dels estàndards de rendiment.

Els estàndards de rendiment només solen funcionar si s'implementen i s'avaluen de manera constant i coherent. Actualment molts països de

l'OCDE tenen avaluacions del rendiment dels estudiants, i sovint se'n fa un gran ressò públic, se'n parla als debats i en parlen els implicats en la millora de l'educació. Això no obstant, la base de les avaluacions i els instruments utilitzats varien en gran mesura dins i entre els diferents països, i alguns països busquen estratègies força diferents aquí de com són als EUA. Els mètodes utilitzats pels països de l'OCDE inclouen diversos tipus de valoracions, avaluacions o inspeccions externes però també, i cada vegada més, els propis sistemes interns de cada centre per autoavaluar-se i controlar la qualitat.

També hi ha visions diverses pel que fa a com es poden i com s'han d'utilitzar els resultats de les avaluacions. Alguns els veuen fonamentalment com a eines que revelen les millors pràctiques i identifiquen problemes comuns per tal d'encoratjar els mestres i les escoles a millorar i a desenvolupar entorns d'aprenentatge més productius i que proporcionin més recolzament. Altres utilitzen els resultats de les avaluacions per recolzar la competitivitat dels serveis públics.

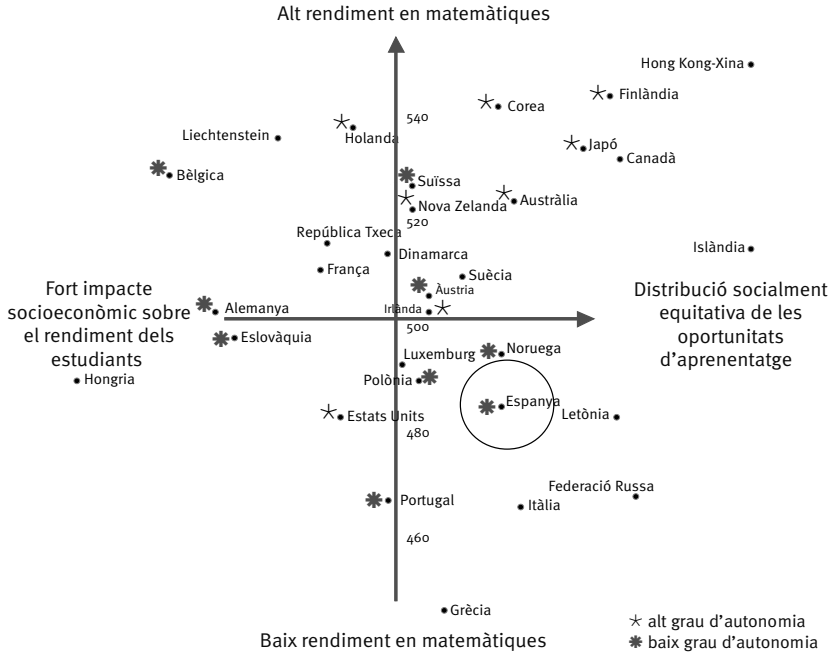
Podria dir que el més important dels resultats d'aquestes avaluacions és que tenen conseqüències clares sobre el món escolar: ajuden als alumnes a aprendre més bé, als mestres a ensenyar millor i a les escoles a ser més efectives.

Això requereix una col·laboració estreta de tots els actors implicats i, una vegada més, els països amb millors actuacions donen un bon exemple en aquest terreny. Agafem Finlàndia i Suècia: tots dos són països en el quals un sistema nacional d'avaluació estableix el marc general dins el qual els mestres avaluen l'actuació dels estudiants. Però en tots dos països els mestres també són responsables dels resultats davant els estudiants i els seus pares, i treballen amb ells per establir línies d'acció basades en els estudiants amb l'objectiu de millorar el rendiment.

A veure, per resumir tot això: hi ha dues coses que estan estretament relacionades: la transferència de la capacitat de prendre decisions a les escoles, la qual cosa les converteix en el principal motor pel desenvolupament educatiu, i una responsabilitat intel·ligent; en altres paraules, és el pas d'uns mètodes fixats a nivell nacional i d'una responsabilitat externa a la construcció de la capacitat i la confiança que calen per a la responsabilitat professional, amb mètodes que posin èmfasi en la importància

de l'avaluació formativa i el paper fonamental que l'autoavaluació té a les escoles.

### Gràfic 7. Escoles amb responsabilitat per decidir els cursos que s'ofereixen



Permeteu-me il·lustrar aquest punt amb les dades del PISA (gràfic 7). L'eix vertical indica rendiment, l'eix horitzontal indica equitat. Després deixeu-me que marqui amb un ★ els països on les escoles gaudeixen d'un nivell de responsabilitat particularment alt, en aquest cas pel que fa a presupostos, i amb un ✱ els que tenen una autonomia escolar molt limitada. El que veiem és que en la majoria de països que van obtenir resultats alts al PISA, les autoritats locals i les escoles ara tenen una autonomia substancial pel que fa a l'adaptació i implementació dels continguts educatius i/o a l'assignació i gestió dels recursos. La tendència cap a la transferència de responsabilitat no ha estat, però, uniforme en tots els àmbits de presa de decisions. En alguns països, el desenvolupament i l'adaptació dels continguts educatius es pot considerar la major expressió de l'autonomia del

centre. Altres, per contra, s'han centrat a reforçar la direcció i administració dels centres educatius a través d'instruments de govern amb una orientació de mercat, o en la col·laboració entre escoles i altres actors dins les comunitats locals al mateix temps que, en alguns casos, fins i tot tendint cap a una centralització de currículums i estàndards.

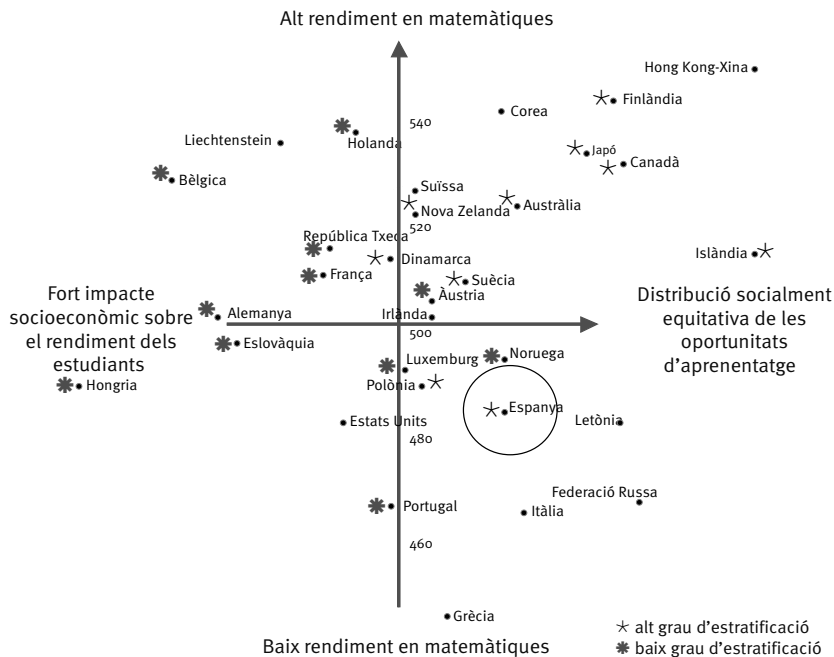
Hi ha gent que argumenta que la descentralització, o més generalment, donar més llibertat a les escoles portarà a majors diferències entre elles i per tant a disparitats més grans en els resultats acadèmics. És certament un risc, però molts exemples reeixits del PISA demostren que la disparitat es pot contenir. Recordeu els exemples de Finlàndia o Suècia que us he mostrat al principi; aquest països donen un grau d'autonomia alt a les escoles, però al mateix temps es troben entre els països amb menys d'un 10% de variació global en el rendiment escolar entre les escoles.

Les proves de qualitat que hem reunit suggereixen que en aquests països, l'autonomia més gran de què disposen va lligada a un grau més elevat de responsabilitat per tal que siguin les escoles les que tractin les necessitats d'una clientela diversa. Per contra, alguns dels països amb menys autonomia escolar –on s'haurien d'esperar uns resultats molts semblants per totes les escoles perquè parteixen d'una base semblant– mostren diferències en rendiment entre escoles de les més grans. Això ens demostra que la igualtat en aquest sentit no garanteix la igualtat de resultats educatius. Abans, els sistemes educatius podien dir que hi havia equitat quan havien aconseguit que totes les escoles funcionessin de la mateixa manera. Actualment, l'equitat es valora en funció de la consecució de resultats equitatius. Tornem a veure que les comparacions internacionals suggereixen que aquest és un objectiu que és a l'abast.

Un altra cosa en què val la pena fixar-se és que virtualment a tots els països que van obtenir bons resultats al PISA, és responsabilitat de les escoles i els mestres tractar de manera constructiva la diversitat d'interessos, la diversitat de capacitats i la de contextos socioeconòmics dels alumnes, sense tenir l'opció de la repetició de curs o de seleccionar els estudiants d'acord amb les seves aptituds d'aprenentatge o de passar estudiants a un tipus d'escola amb uns requeriments de rendiment acadèmic més baixos. Aquestes possibilitats sovint existeixen als països amb resultats més pobres, on els mestres i els directors es poden dir a

ells mateixos que fan les coses que s'han de fer correctament, però que el problema rau en el fet que no tenen prou bons alumnes.

### Gràfic 8. Sistemes educatius selectius i diferenciació institucional



Us mostro altra vegada el gràfic 8 que mesura la qualitat i l'equitat en els països de l'OCDE, i marco amb un \* els països amb una forta diferenciació i estratificació institucional, i amb un • els països amb sistemes educatius integrals.

Alguns països tenen sistemes educatius no selectius que busquen oferir a tots els estudiants les mateixes oportunitats d'aprenentatge. Altres països responen a la diversitat formant grups d'estudiants amb nivells similars de rendiment acadèmic, a través de la selecció ja sigui dins el mateix centre o entre centres, amb l'objectiu de servir als estudiants d'acord amb les seves necessitats.

Aquestes polítiques i pràctiques, com afecten el rendiment real dels estudiants? És una pregunta difícil de respondre, però el PISA suggereix

que els països amb sistemes menys estratificats tendeixen a aconseguir no només una actuació global per sobre de la mitjana, sinó també una millora significativa en l'explotació del potencial de rendiment, sobretot pel que fa a estudiants d'entorns socials desfavorits.

Però els sistemes educatius integrals no són la recepta que garanteix l'èxit. Si tornem a fixar-nos en alguns dels països amb més bons resultats al PISA, ens adonarem que aquests països han combinat un ensenyament integral amb oportunitats d'aprenentatge que tenen un grau elevat d'individualització, i tracten constructivament l'heterogeneïtat dels interessos i entorns dels alumnes.

De fet, veiem que en molts dels països amb els millors resultats hi ha un èmfasi fort en la individualització de l'aprenentatge, un èmfasi per proporcionar un pont que vagi dels mètodes educatius, currículum i avaluació prescrits a una manera d'enfocar la pràctica a l'aula basada en fer possible que cada estudiant assoleixi el seu potencial, i que ningú no es quedi enrere. Això pot permetre compensar les diferències en capacitat i disposició per a l'aprenentatge, i així evitar i contrarestar les carències d'una banda, però també identificar i desenvolupar talents.

Però voler abastar l'heterogeneïtat i un aprenentatge individualitzat són reptes difícils que s'han de basar en sistemes amb bons recursos i amb un desenvolupament professional dels mestres. De fet, si ens mirem aquests dos aspectes en alguns dels països amb millors resultats, veiem que els recursos eficients es troben a nivell individual d'escola o en institucions de recursos especialitzades, la formació dels educadors pre-escolars està integrada amb el desenvolupament professional dels mestres, la formació permanent dels mestres és una part constitutiva del sistema i es dóna una atenció especial al desenvolupament professional del personal escolar directiu.

Per tant, si resumim aquesta última part, veiem que hi ha dos aspectes que van de costat en els països amb millors resultats en la comparació internacional del PISA: oportunitats d'aprenentatge integrades que aborden constructivament el repte de l'heterogeneïtat en l'alumnat, i la capacitat dels mestres d'individualitzar l'educació, com a manera d'afrontar aquest repte.

Fomentar un alt rendiment acadèmic en una distribució equitativa de les oportunitats educatives és un dels reptes més grans de la política i

pràctica educatives. Però els resultats del PISA mostren que aquest repte es pot afrontar i que una anàlisi més profunda dels països amb puntuacions més altes ens dona claus dels mecanismes de les polítiques que hi ha implicades i que ha d'abraçar una veritable reforma sistemàtica.

En molts aspectes és cert que encara estem a una certa distància d'aquesta realitat. A vegades podríem comparar els sistemes escolars actuals amb un silo de menjar, on cada nou govern afegeix una idea brillant de reforma al capdamunt, mentre que al mig hi tenim 10 o 15 anys de capes de reformes inacabades i incoherents, perquè aquest és el temps que triga a implementar-se qualsevol cosa que tingui sentit a les escoles, i on, al capdavant del procés, els alumnes, els mestres i les escoles se les han de tenir amb una barreja de direccions que ningú entén i de la qual ningú se sent responsable. El repte dels sistemes educatius moderns és fer de l'educació una professió basada en el coneixement, i utilitzar i combinar de manera intel·ligent una gestió central, d'una banda, amb el criteri professional de primera línia, de l'altra.

És clar que l'educació sempre ha estat una indústria del coneixement en el sentit que té a veure amb la transmissió de coneixement, però encara no és una indústria del coneixement en el sentit que el coneixement transformi les seves pròpies pràctiques. Això a diferència de molts altres camps, on els individus entren a les seves vides professionals suposant que la recerca serà el que transformarà la seva pràctica. Comparem la medicina i l'educació, agafem un cirurgià i un metge dels anys seixanta. Tots dos podien organitzar la seva feina amb èxit ells mateixos, amb un nombre limitat d'eines i el coneixement adquirit durant els seus estudis universitaris. Però si posem aquestes persones a l'any 2006, veureu la diferència. El cirurgià ara és part d'una professió que es transforma contínuament ella mateixa a través de la recerca i el desenvolupament, treballa en un entorn tecnològic sofisticat, intercanvia idees i experiències amb altres parts de la comunitat professional i organitza la seva feina dins un equip. I el mestre? Moltes menys coses han canviat i sovint s'enfronta de manera aïllada als problemes que sorgeixen a la classe.

És cert que hi ha un gran cos de recerca sobre l'aprenentatge, però una gran part no està relacionada al tipus d'aprenentatge basat en la vida real que és el focus de l'educació formal. Fins i tot la que hi està relacionada té



un impacte insuficient quan l'educació continua com una indústria de poc cabal, amb els practicants construint la seva feina a partir de la saviesa popular de l'“això funciona”.

Com a resultat, als sistemes educatius se'ls fa difícil possibilitar que les escoles i els mestres comparteixin, desenvolupin conjuntament i implementin coneixement sobre la seva feina i actuació. Mentre que els responsables dels sistemes educatius poden tenir accés a informacions sobre rendiments i actuacions escolars, aquells que ensenyen a les escoles sovint no en tenen, o es troben amb obstacles a l'hora de traduir aquest coneixement a pràctiques efectives dins de l'aula.

Alguns països deixen que siguin únicament els mestres i les escoles els qui estableixin les polítiques i pràctiques d'instrucció. De totes maneres cal capacitat per construir capacitat, i si per començar hi ha poca capacitat dins les escoles, una opinió professional uniformitzada i basada en unes classes o escoles particulars sovint porta a una situació de baix rendiment i resultats escolars idiosincràtics de l'escola. Encara més, en un entorn de coneixement pobre, les escoles i els mestres sovint acaben treballant aïlladament.

Altres països recepten el desenvolupament educatiu de manera centralitzada. Els meus tres fills ara van a l'escola a França, perquè jo hi treballa, i allà el govern creu que sap el que és bo i convé a cada nen, i veuen el paper de les escoles i els mestres bàsicament en termes d'implementació d'instrucció. Però això sovint ha conduït a situacions de mestres desmoralitzats que implementen el currículum prescrit que no senten seu.

Per tal de donar a les escoles i mestres algun tipus de paper en el desenvolupament i millora de l'educació, en alguns llocs s'han començat a relacionar prescripció amb: transferència de responsabilitat, informació i objectius clars com també accés a les millors pràctiques i a una formació i desenvolupament professionals de qualitat. Aquesta mena de “prescripció informada” té la virtut de proporcionar bones idees a un sistema que no les té i de fet hi ha nombrosos exemples entre els països de l'OCDE on la pressió per complir amb les directives centrals ha aconseguit portar canvis a gran escala ràpidament. La part negativa, no obstant, ha estat sovint la creació d'una cultura de dependència i ha reduït l'autonomia professional.

Un èxit dels països amb millors resultats ha estat crear una professió basada en la riquesa del coneixement, en la qual aquells que són responsables de lliurar serveis educatius a primera línia tenen tant l'autoritat d'actuar com la informació necessària per fer-ho de manera intel·ligent, amb accés a un sistema efectiu de recursos que els ajuda a servir una clientela d'estudiants i pares cada vegada més diversa. La responsabilitat externa, però, tota sola no és suficient. Als països de l'OCDE hi trobem innumerables avaluacions i reformes com a conseqüència de les quals les escoles han rebut o se'ls ha tret diners, hi ha hagut més prescripció a l'hora d'establir estàndards o menys prescripció, han augmentat o reduït la mida de les classes..., però també hem vist com tot això per si sol no ha tingut un impacte gaire gran. Si mireu els països que se'n surten bé actualment, veureu que posen l'èmfasi en la construcció d'espais on les xarxes d'escoles puguin estimular i escampar innovació al mateix temps que col·laborar per tal de proporcionar un currículum divers, més serveis i recursos professionals. Posen l'èmfasi en un lideratge fort i una varietat de càrrecs que ajudin a reduir la variació entre les escoles a través una manera de funcionar en xarxa que relacioni tot el sistema i a través de la construcció d'una responsabilitat lateral.

Aquí és on avui trobem països com Finlàndia, països que han passat de polítiques d'ara l'encerto, ara no, a establir alts estàndards universals; han avançat de la uniformitat en el sistema a abraçar la diversitat; de l'èmfasi en el subministrament a un èmfasi en l'elecció; d'uns mètodes educatius basats en aportacions externes i burocràcia cap a una transferència de responsabilitats i la possibilitat de resultats, de parlar sobre equitat a lliurar equitat. On les escoles ja no reben saviesa, sinó que prenen iniciatives basant-se en dades i bones pràctiques i on els mestres i les escoles col·laboren en un entorn ric de coneixement, on les escoles no miren cap amunt sinó cap enfora.

Les comparacions internacionals mostren que combinar la qualitat i l'equitat és un objectiu que és a l'abast i que es pot assolir en un temps raonable.

Moltes gràcies.

## Nota sobre l'autor

*Andreas Schleicher* és cap de la Divisió d'Anàlisi d'Indicadors i director d'Educació de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

Va estudiar física a la Universitat d'Hamburg i posteriorment va completar un màster en ciència al Departament de Matemàtiques de la Universitat de Deakin, a Austràlia. L'any 2003 va ser guardonat amb el premi Theodor Heuss pel seu "compromís democràtic exemplar", en relació amb l'informe PISA 2000. L'any 2002 va rebre el premi *Educación y libertad en el ámbito educativo*, atorgat per l'Associació nacional d'escoles privades d'Espanya. La seva tesi del màster va ser premiada l'any 1993 amb el premi Bruce Chopin.

Andreas Schleicher va néixer el 1964 a Hamburg, Alemanya, està casat i té tres fills.



# Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.

