

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(Bélgica, Francia, Austria y España)

Patricia Ducoing Watty, coordinadora

Por su importancia y problemática específica, hoy en día la educación secundaria se estudia cada vez más, y si bien la de América Latina todavía espera un mayor análisis, la mirada desde este continente hacia Europa, que este cuarto volumen propone, resulta del mayor interés. A la diversidad de sus rasgos y de las metodologías que su estudio implica, en el caso del viejo continente habrá de tomarse en cuenta la “europeización” de los sistemas educativos, que comparten conceptos, fines, retos comunes, y donde, al mismo tiempo, “cada país es responsable de la organización de su propio sistema y del contenido de sus programas”. Con un enfoque que incluye el contexto histórico y social, este cuarto volumen de *La educación secundaria...* reafirma la importancia de este nivel educativo y profundiza en las causas de su estado actual. El lector tiene, así, un análisis vasto y prolijo, además de situado, sobre la secundaria en cuatro países de la Unión Europea: Bélgica, Francia, Austria y España.

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(Bélgica, Francia, Austria y España)

educación

iisue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria

(Bélgica, Francia, Austria y España)

Patricia Ducoing Watty, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2019

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Ducoing, Patricia, editor.

Título: La educación secundaria en el mundo : el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España) / Patricia Ducoing Watty, coordinadora.

Otros títulos: Mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España).

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2023264 | ISBN 978-607-30-2494-5

Temas: Educación secundaria - Bélgica. | Educación secundaria - Francia. | Educación secundaria - Austria. | Educación secundaria - España.

Clasificación: LCC LB LA819.62.E38 2018 | DDC 370.94943—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Agradecemos el valioso respaldo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

Coordinadora editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Graciela Bellon

Edición digital
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2019

DR© Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel.: 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-2494-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 **Introducción a toda la obra**
Patricia Ducoing Watty
- 39 **La secundaria europea vista desde América Latina**
Patricia Ducoing Watty
- 73 **Estudio de caso: Bélgica,**
Comunidad Federación Wallonie-Bruselas
María Bertha Fortoul Ollivier
- 149 **Francia: un acercamiento al colegio único**
Patricia Ducoing Watty
- 277 **Del siglo XIX al XXI: La reforma de la secundaria en Austria**
Patricia de Guadalupe Mar Velasco
- 375 **La educación secundaria en España:**
problemáticas y retos al inicio del siglo
Concepción Barrón Tirado y Dalia García Torres
- 501 **Siglas y acrónimos**
- 507 **Sobre Las autoras**

Patricia Ducoing Watty

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria es resultado de un proyecto de investigación, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), en el que participaron académicos de diferentes instituciones, quienes, interesados por este tema, logramos conformar un grupo que, heterogéneo como todos, se mantuvo activo durante cuatro años a través de seminarios, foros y reuniones diversas y, por supuesto, del trabajo de investigación asignado a cada uno. La denominación de la obra obedece a dos premisas:

1. “La educación secundaria en el mundo” es la primera parte del título debido a la intención de que nos guíe a una primera comprensión de la realidad de la educación secundaria en un entorno mundial; es decir, no sólo de la mexicana y latinoamericana, sino también de la de algunos países centrales. El propósito consiste en examinar si los problemas que atañen a unas naciones son compartidos por las otras, a pesar de las diferencias geográficas, históricas, económicas, políticas, sociales y culturales. Asimismo, se pretende revisar las respuestas que en materia de políticas educativas (curriculares, de atención a la diversidad, de formación de profesores, entre otras) han planteado los países centrales –supuestamente avanzados en todos los órdenes, incluido el educativo– ante la problemática que viven los adolescentes en los establecimientos que ofrecen este nivel escolar. El estudio de los casos

nacionales se ha venido hilvanando en el marco de ese mundo cercano, a la vez que lejano, de ese mundo singular a la vez que plural, y ha representado una posibilidad para examinar cómo cada país y cada región ha avanzado en el logro de la educación para todos –como compromiso de la comunidad internacional–, particularmente en lo que a este nivel corresponde.

2. En cuanto a la segunda parte del enunciado (“el mundo de la educación secundaria”), alude a la heterogeneidad estructural e institucional y a la riqueza del escenario escolar del ciclo básico de la educación media, signado por un conjunto de prácticas, de lenguajes, de relaciones, de experiencias, elementos todos que configuran un universo particular que se nutre de las historias y tradiciones propias de cada institución, de cada sistema educativo, de cada país y cada región, y cuya especificidad da cuenta de la diversidad y potencialidad de este ciclo, al constatar la presencia de lo diferente, de lo otro, de lo ajeno a lo nuestro. Acercarnos a las escuelas de este nivel ha significado una apertura hacia un mundo susceptible de mirar y de admirar, en el que el hecho de distinguir la singularidad de cada institución –en un punto geográfico y en un tiempo histórico determinado– ha posibilitado el reconocimiento de la complejidad que se comparte a través de un diálogo entre actores e instituciones, y países y regiones.

Los objetivos planteados en esta investigación son fundamentalmente dos:

1. Analizar la educación secundaria (ciclo básico de la educación media) de algunos países latinoamericanos y europeos en su específico contexto sociohistórico, político y cultural, a partir del estudio de casos nacionales.
2. Efectuar un estudio comparado entre ambas regiones y entre los diversos países de cada región, con base en determinadas categorías: sistemas escolares, currículo, formación de profesores y escolaridad de los adolescentes, entre otras.

En este proyecto de investigación se decidió abordar la educación secundaria en dos regiones, como arriba se puntualiza: la europea y la latinoamericana. Para tal efecto, elegimos los siguientes países centrales: Austria, Bélgica, España y Francia. Y de América Latina Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y Venezuela. La elección obedeció a la afinidad o familiaridad que cada uno de los investigadores que participaron pudiese tener con los diferentes países.

El interés por esta temática surge de la tradicional poca atención que se le ha brindado a este nivel en materia de políticas, programas y estrategias, tanto desde el punto de vista de los Estados –sobre todo los latinoamericanos y sus correspondientes ministerios de educación–, como desde las instituciones de educación superior y aun los mismos investigadores, tal como lo hemos reportado en trabajos previos (Ducoing, 2007). En efecto, difícilmente la educación secundaria ha sido un objeto prioritario de políticas públicas, en particular en Latinoamérica, puesto que en Europa, pese a las diferencias entre países, los problemas relativos a la universalización del nivel y a la búsqueda de la mejora están prácticamente encaminados, si no es que resueltos; asuntos que los latinoamericanos no hemos logrado concretar todavía. De acuerdo con la “Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos” (OREALC/UNESCO/Prelac/SEP, 2012), la región avanzó 11 puntos porcentuales entre 1998 y 2010 en la matriculación de alumnos de secundaria, al pasar de 63 a 74 por ciento. Por tanto, se estima que hacia 2015 se habría alcanzado un promedio de 76.4 por ciento, lo que significa que la brecha para lograr la universalización es todavía grande.

Hace ya varias décadas, la escuela primaria bastaba para ingresar al sector productivo, pero en la actualidad ni siquiera la educación media (ciclo básico y superior) es suficiente para incorporarse a la sociedad contemporánea, porque los mercados de trabajo, cada vez más competitivos y selectivos, reclaman formaciones superiores. Por tanto, la educación secundaria básica es esencial para acceder a una cultura mínima y desarrollar las competencias fundamentales para la vida, lo que si bien no garantiza el acceso al trabajo, sí representa una leve probabilidad extra de inclusión laboral, sobre todo en

nuestros países, los periféricos (aunque en años recientes el comportamiento del mercado laboral parezca contradecirlo).

Aun cuando los gobiernos latinoamericanos de las últimas décadas centraron su atención en la expansión del nivel con la finalidad de igualar las oportunidades para toda la población, la realidad es que persisten grupos sociales excluidos en cuanto al acceso; fundamentalmente se trata de la población indígena que habita, sobre todo, en zonas rurales de varios de los países de la región.

Aún más, América Latina destaca por la presencia de adolescentes que no sólo no cursaron el ciclo básico de la educación media, sino que son analfabetos, situación que se encuentra estrechamente vinculada con la pobreza o incluso con la pobreza extrema. En algunas zonas rurales de varios países, el analfabetismo adolescente alcanza cifras alarmantes –19 por ciento–; en otros países supera el 10 y, en general, el promedio de analfabetismo de adolescentes es de 3 por ciento en nuestra región.

Nicaragua, Honduras y Guatemala presentan la situación más crítica: entre 10 y 14 por ciento de la población no sabe leer ni escribir, mientras que en zonas rurales los porcentajes se incrementan hasta cerca de 20 por ciento. Panamá y Colombia registran 7 por ciento de población adolescente analfabeta, en general. No obstante, en algunas regiones de Colombia el analfabetismo llega a 50 y, en Panamá, a 35 por ciento. En México, Brasil y Ecuador se tiene un promedio de 10 por ciento de analfabetos, pero en algunas zonas rurales de Brasil se registra más de 20 por ciento de adolescentes que no saben leer ni escribir, mientras que en México el porcentaje se eleva hasta 40. Contrariamente, los países que presentan los índices más bajos de población analfabeta son Argentina, Chile y Costa Rica, los cuales exhiben un porcentaje inferior a 3, aunque también en algunas regiones internas se registra 6 por ciento (OEI/UNESCO/ Siteal, 2013).

En fin, las transformaciones geopolíticas y económicas registradas desde fines del siglo pasado y en los albores del siglo XXI, asociadas a la incorporación y al inmenso desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), han planteado nuevos desafíos para la educación en general y, específicamente, para la del nivel

medio, tanto la correspondiente a la secundaria como la del bachillerato. Aunado a esto, los problemas de los adolescentes y jóvenes en las sociedades contemporáneas –drogadicción, violencia intraescolar e intrafamiliar y de género, embarazos prematuros, enfermedades sexuales, débil formación en valores democráticos, entre muchos más– han conducido al cuestionamiento de los sistemas escolares en el mundo y, particularmente, de la educación media. De ahí que los gobiernos de los diferentes países hayan comenzado, apenas en las últimas décadas, a enfocar su mirada hacia el ciclo básico de la educación media, ante la problemática que cotidianamente se vive, tanto en las aulas de los establecimientos que lo ofrecen como en los espacios extraescolares.

LA AMBIGUA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El ciclo básico de la educación media forma parte, en la mayoría de los países latinoamericanos y europeos, de la denominada escolaridad obligatoria, aunque esta determinación es relativamente reciente en los primeros. De hecho, la educación secundaria surge, de manera genérica en el mundo entero, como respuesta a la preocupación por elevar el nivel de conocimientos y de cultura de todas las poblaciones nacionales y como una posibilidad de contribuir a la formación integral de los alumnos.

A pesar de las diversas reformas que ha experimentado este ciclo básico de la educación media en los diferentes países –sobre todo en América Latina–, tendientes en su mayoría a mejorar la calidad y la equidad, estas aspiraciones parecen totalmente secundarias frente a la vaguedad –si no es que indefinición– de sus finalidades, su estructura, su función social y capacidad y posibilidad de formar ciudadanos. La mayoría de las reformas latinoamericanas efectuadas en las últimas décadas del siglo pasado se han circunscrito a cambios de carácter curricular, sin tocar elementos sustanciales, tales como la gestión y la organización del establecimiento, las evaluaciones internas, nacionales e internacionales, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, la vida institucional, la atención a los

adolescentes, las condiciones de trabajo, el abandono y la reprobación de los alumnos, las relaciones de la institución con el contexto, la participación de los padres de familia en la educación, entre otros muchos aspectos que definen las condiciones en que cada escuela brinda aprendizajes, experiencias y vivencias significativos o no para la vida de los ciudadanos.

Son por lo menos dos las líneas de debate que respecto al sentido, la función y las finalidades de este nivel se han planteado tradicionalmente, las cuales se siguen refrendando tanto en los países europeos como en los latinoamericanos.

Una primera polémica, abierta en la actualidad, alude específicamente a las finalidades de este nivel, las cuales se han manejado discrecionalmente desde su institucionalización en el mundo entero y durante todo su desarrollo. Esta cuestión de las finalidades resulta fundamental para comprender y volver a interrogar el papel, el sentido y la función de este ciclo escolar.

Como dijimos, hoy por hoy se desarrolla la educación secundaria en los diversos sistemas educativos, en el marco de una cierta vaguedad e indeterminación con respecto a sus fines. Acerca de esto se han planteado dos visiones: la propedéutica y la de profesionalización temprana.

1. La propedéutica. Desde esta posición se concibe el ciclo básico de la educación media como el nivel destinado a ofrecer a los alumnos una formación “general” que los dote de los saberes y de los saber-haceres; es decir, de los medios que les permitan, por un lado, continuar con sus estudios el mayor tiempo posible y, por otro, ser capaces de ejercer plenamente su ciudadanía. Con ello se pretende dar continuidad a la educación de la escuela primaria, consolidando los conocimientos adquiridos y las competencias que ahí fueron desarrolladas.
2. La profesionalizante. Esta mirada, apoyada por varios países, sobre todo algunos de América Latina, da centralidad a la formación de los alumnos para la incorporación al mercado productivo, ofreciendo una cierta iniciación en alguna modalidad técnica. Se trata de una profesionalización temprana, incipiente

y probablemente deficiente ante las demandas de las transformaciones permanentes de los espacios laborales, especialmente con el desarrollo de las tecnologías.

Un segundo elemento de debate, aunque vinculado con el anterior, alude a la decisión de establecer o mantener una sola modalidad de enseñanza secundaria básica o bien de diversificarla; esto es, un modelo homogéneo curricular e institucional de alcance nacional o diferentes modalidades, tales como las existentes en Bélgica, por ejemplo, en donde coexisten múltiples modalidades según las orientaciones e intereses de los alumnos.

Este debate suele situarse más en algunos países europeos, particularmente en Francia, nación que ha transitado por ambas opciones, pero que en 1975, por la reforma Haby del 11 de julio, logró concretar el proceso de unificación y de democratización del ciclo básico de la educación media, instaurando lo que ahí se denomina “le collège unique”, al cual viene asociada desde su institucionalización una pedagogía de apoyo y acompañamiento para ayudar a los alumnos que la necesiten. Este “colegio único” se funda en el principio de la heterogeneidad de los grupos; es decir, de la integración de los alumnos que habrían de continuar al bachillerato, de los alumnos medios y de los que presentan dificultades en el aprendizaje, los cuales trabajan con base en un currículo único que prioriza los saberes generales. Se privilegia, por tanto, una perspectiva incluyente ante las desigualdades sociales, culturales y de aprendizaje del alumnado, por la cual se concibe la escuela como un espacio proclive a la justicia y la equidad.

Los adversarios franceses de este modelo han aducido de manera insistente su ineficiencia –más puntualmente durante esta década–, dados los resultados de los exámenes del Programme for International Student Assessment (PISA) en sus diferentes ediciones. Entre sus argumentaciones destaca ésta: “un hijo de obrero posee ahora 17 veces menos oportunidades de acceder a las grandes escuelas que un hijo de profesionales o de profesores” (Kuntz, en Davidenkoff y Lelièvre, 2009: 41). Así, arguyen que el “colegio único”, lejos de haber disminuido las desigualdades sociales, lo que ha hecho es pro-

fundizarlas; en consecuencia, su propuesta consiste en la diferenciación, estableciendo modalidades diversificadas desde el punto de vista disciplinar y, por tanto, en función de los niveles de desempeño de los alumnos.

En síntesis, el debate se mantiene en cuanto a los dos posicionamientos: por un lado, los que abogan por la abolición del “colegio único” y la introducción de formaciones especializadas y diferenciadas disciplinariamente y, por otro, los que pretenden preservarlo para garantizar una cultura común a todos, como Meirieu, quien señala:

Yo defiendo un colegio único que respeta y actualiza los principios planteados por René Haby [...] Dentro de la escolaridad obligatoria, no se puede aceptar la selección: salvo si nos resignamos a tener “ciudadanos de arriba” y “ciudadanos de abajo” [...] la realización del “colegio único” es siempre de actualidad. Está ligada a la revalorización indispensable de la instrucción obligatoria [...] No olvidemos que, en efecto, la escolaridad obligatoria tiene una relación orgánica con el Estado, puesto que está inscrita en la Constitución. Sus objetivos deberían estar más firmemente identificados y validados por la representación nacional. Ésta debe definir el tipo de ciudadano que queremos (Darcos y Meirieu, s/f: 38 y 35).

Desde otro ángulo, en muchos de los sistemas escolares del mundo el ciclo básico de la educación media se encuentra en tensión entre la primaria y el bachillerato, y desprovisto de una identidad propia, a diferencia de aquellos ciclos educativos que sí la poseen. Los franceses aluden a este nivel educativo como “la malla débil” del sistema escolar. Según Meirieu, “el colegio” no se ha visto beneficiado de una verdadera fundación simbólica porque

nunca jamás ha estado verdaderamente creado, ni en el plano filosófico, ni en el plano político, ni en el plano pedagógico. Ésta es la razón por la que perpetuamente ha oscilado entre una prolongación de la primaria o, a la inversa, una anticipación del liceo [...] Nuestro colegio está, así, de alguna manera “filosóficamente” ligado a la escuela pri-

maria e “institucionalmente” ligado al bachillerato (Meirieu, en Davidenkoff y Lelièvre, 2009: 55 y 56).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA POBLACIÓN ADOLESCENTE ACTUAL

Pero la tensión que ha vivido y que experimenta en la actualidad este nivel educativo no es exclusiva del sistema escolar francés o del europeo, sino que también se da en los sistemas latinoamericanos, incluido el mexicano, los cuales se debaten entre la cultura escolar de la primaria, como una continuidad de ésta, y la propia del bachillerato, como un tránsito al nivel superior.

Además de esta situación, en varios de los países latinoamericanos y en algunos europeos la escuela secundaria se encuentra totalmente desarticulada de la primaria y del bachillerato, tanto en lo institucional como en lo curricular, lo cual da cuenta de la débil estructuración de los sistemas escolares y de la atomización de los niveles. México ha sido un ejemplo de esta falta de coherencia y articulación en la educación obligatoria, porque no es sino hasta muy recientemente que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se preocupó por integrar –aunque sólo en términos curriculares–, a partir de una reforma, los niveles de preescolar, primaria y secundaria, pero dejó por completo fuera el bachillerato, que hoy por hoy es parte de la escolaridad obligatoria.

En fin, se advierte la necesidad de la refundación o reinstitucionalización de este ciclo educativo en el marco del sistema escolar y, de manera específica, de la educación obligatoria, a fin de que ésta y aquél en su conjunto sean capaces de ofrecer una formación orientada al desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes, comprometida con la justicia, la convivencia, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento y la aceptación de la diferencia. Para tal efecto, la escuela –los establecimientos educativos– debe recuperar su inicial función institucional como formadora de los futuros ciudadanos.

La entrada al ciclo básico de la educación media representa una gran hecatombe para los alumnos al tener que enfrentar un mundo

totalmente diferente al de la escuela primaria: muchos profesores, horarios más amplios y rígidos, mayor tiempo de permanencia en la escuela, reglas y tradiciones distintas, organización escolar diferente, compañeros desconocidos. Aquel niño que era el mayor en la primaria deviene el más chico en la secundaria. Pero no sólo es nuevo el escenario institucional, sino que también son novedosos los cambios físicos, fisiológicos y psíquico-afectivos y, con ellos, la búsqueda de la autonomía y de la identidad: los cambiantes episodios de calma, de euforia y de agitación, igual que de depresión que puede llegar hasta el suicidio; las inadecuadas conductas sexuales con frecuencia vinculadas con una negligencia del otro y de sí que conduce a una ausencia de contracepción en la adolescente y a una carencia de responsabilidad y de protección en el joven adolescente; la tendencia a las adicciones, particularmente la droga, el alcohol y el tabaco, entre otras muchas. El problema más preocupante con los adolescentes es ignorar –ya sean los padres, los maestros o las escuelas– los riesgos a los que aquéllos están sometidos, debido a que significa negar, desconocer o eludir conscientemente las graves secuelas que pueden marcar para toda la vida las conductas no positivas en las que ellos pueden incurrir.

De acuerdo con Le Breton (2007), la toma de riesgos, propia de los adolescentes, representa el rito del tránsito de la infancia a la adolescencia, por el cual éstos buscan su autonomía y su independencia, además de reconocimiento. En este proceso, los adolescentes tienden a experimentar frecuentemente conductas que resultan nocivas para ellos y para los demás, como una forma de ejercer su poder sobre la vida y la muerte, y también como una manera de hacerse ver ante los otros.

En otro orden de ideas y en torno a la institución que ofrece la enseñanza media, Darcos y Meirieu (s/f) señalan que estuvo construida, hasta hace 20 o 30 años, con base en ciertos principios que mucho se alejan de los correspondientes a los de la escuela contemporánea. Tales principios eran los siguientes:

Los alumnos asistían a clases para asimilar los saberes que ellos demandaban, los saberes que sabían construir y para asimilar los saberes

sobre los que tenían ya capacidades “metacognitivas”, es decir, saberes respecto a los cuales podían situarse estratégicamente identificando los buenos procedimientos para poder apropiárselos (Meirieu, 1989: 1).

Por el contrario, lo que caracteriza a la escuela actual –apunta Meirieu– es que los alumnos no demandan saberes ni saben construirlos y, además, carecen de las capacidades para apropiarse de ellos, tal vez debido a que en su entorno familiar no fueron estimulados para ello. Sin embargo, afirma el autor:

Con la exigencia social –que es para mí una exigencia ética de hacer de la inmensa mayoría de los jóvenes, maestros de los saberes mínimos para comprender el mundo y no títeres manipulados de este mundo– es necesario, y es un reto totalmente extraordinario y difícil, convertir a los jóvenes en demandantes de saberes (Meirieu, 1989: 1).

Ahora bien, no se trata de hacer de los jóvenes sólo demandantes de saberes, sino también constructores de éstos y, todavía más, “estrategas” de su propio saber, lo que implica conocerse lo suficiente para poder decidir qué es lo mejor y lo más efectivo para sí. Con ello se pretende hacer intelectualmente eficaces a los alumnos.

En la actualidad, un elemento importante por analizar en las instituciones que ofrecen este nivel básico de la educación media es el relativo al clima escolar, el cual se supone fuertemente vinculado con los logros de los alumnos, ya que hay establecimientos en los que la degradación de ese clima ha generado un cierto tipo de violencia, promovida por grupos de adolescentes, ciertamente una minoría, pero que acosan a sus compañeros o incluso a sus maestros.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), el clima escolar puede comprenderse a partir del análisis de diferentes factores, entre los que destacan:

1. El entorno físico. Con éste se alude a la calidad del edificio de la escuela; la limpieza, la luminosidad y el tamaño de las aulas y espacios comunes; el estado de los baños y las escaleras, entre

otros puntos, todos los cuales influyen en el ánimo de profesores y alumnos y, en consecuencia, en el clima de la institución.

2. El nivel de ánimo de los docentes, ya que los profesores que trabajan dos turnos o que están cansados, contrariados o enojados tienen pocas posibilidades de sacar adelante a sus alumnos y de invertir esfuerzos en atender a los más débiles, dado que su interés ha decaído. Estos maestros serán mal percibidos por sus alumnos e influirán de manera negativa en el clima escolar.
3. El compromiso de los profesores. Es éste un factor determinante en la creación de un clima escolar positivo y favorable para el aprendizaje. Profesores fuertemente comprometidos con la educación, con los adolescentes, generan un ambiente saludable, tranquilo y creativo, y un sentido de pertenencia al grupo y a la institución.
4. La relación entre profesores y alumnos. Las relaciones positivas entre todos los actores de los establecimientos –directivos, profesores, personal administrativo y alumnos– revelan el grado de pertenencia a una comunidad determinada donde se comparten valores, prácticas, reglas y normas, y de ellas depende fuertemente el clima escolar.
5. El orden y la disciplina. Mientras mayores sean las tensiones relativas a la disciplina, mayor será el nivel de degradación del clima escolar. Como abajo revisaremos, el clima escolar ha mejorado según el reporte de la OCDE de 2011.
6. El *bullying*, en sus diferentes modalidades –acoso, humillación, intimidación, degradación–, entre los alumnos y entre éstos y los profesores genera un muy mal clima escolar, sobre todo si se presenta de manera recurrente. Estos problemas de violencia en el aula y en la escuela suelen gestarse por la falta de tolerancia ante las diferencias y por la negación de las situaciones de riesgo a las que están expuestos los adolescentes, o como reacción a las conductas de riesgo de los compañeros.

En la encuesta PISA de 2009, efectuada a los alumnos de 15 años en la materia de lengua, se debate la cuestión del clima escolar –entendido como disciplina en el aula– y su relación con el desempeño

de los alumnos (OCDE, 2013). Aquí se plantea que los alumnos provenientes de un medio socioeconómico bajo son menos susceptibles de beneficiarse de un buen clima en las clases que aquellos que proceden de medios favorables. No obstante, se afirma que, de manera general, el buen clima en las clases, independientemente del nivel socioeconómico del alumnado, se encuentra asociado a un mejor desempeño escolar. En efecto, se asevera que el aprendizaje requiere de un entorno favorable, propicio, tanto en el interior de los salones como fuera, que promueva el orden y las buenas relaciones entre profesores y alumnos y entre los alumnos mismos.

En el señalado estudio de PISA 2009 se solicitó a los alumnos indicar la frecuencia de las interrupciones en los cursos de comprensión de textos. Aquí se planteaban varias opciones –jamás, a veces, frecuentemente y sistemáticamente– en las siguientes situaciones:

Los alumnos no escuchan al profesor; hay ruido y agitación en el salón; el profesor debe esperar a que los alumnos se calmen para poder comenzar su sesión; los alumnos no pueden trabajar bien; los alumnos no comienzan a trabajar sino bastante después del inicio del curso (OCDE, 2013: 2).

Los resultados de la encuesta a los alumnos muestran que, en general, éstos consideran que el clima escolar es bueno en los países participantes. Sin embargo, algunas naciones cuentan con un clima de disciplina más favorable para el aprendizaje que otras, aunque hay diferencias entre los países, los establecimientos y aun dentro de éstos.

De manera general, son tres los países que registran los porcentajes más altos en cuanto a que nunca o casi nunca se presentan las siguientes situaciones en sus cursos (cuadro 1): a) los alumnos no escuchan lo que dice el profesor; b) hay ruido y agitación; c) el profesor debe esperar un largo momento para que los alumnos se calmen; d) los alumnos no pueden trabajar bien, y e) los alumnos no pueden trabajar sino hasta después de un rato de haber comenzado la clase (OCDE, 2011a : 99).

CUADRO 1

Porcentaje de alumnos que afirman que las situaciones de interrupción no se presentan nunca o casi nunca en sus salones

Países OCDE	A	B	C	D	E
Alemania	85	84	78	82	81
Australia	68	61	71	82	76
Austria	73	74	71	77	70
Bélgica	72	63	68	85	71
Canadá	71	61	72	82	73
Corea	90	77	88	90	87
Chile	74	63	65	82	70
Dinamarca	72	65	78	88	82
Eslovenia	59	66	68	78	70
España	73	74	73	83	73
Estados Unidos	76	72	79	87	82
Estonia	70	69	73	80	78
Finlandia	60	52	63	80	68
Francia	64	56	64	76	63
Grecia	55	58	62	56	65
Hungría	71	71	69	80	78
Irlanda	64	65	70	81	75
Islandia	74	67	73	84	81
Israel	78	75	73	77	74
Italia	66	68	70	81	74
Japón	92	90	93	87	91
Luxemburgo	60	65	64	71	64
México	79	73	79	83	77
Noruega	67	61	66	77	67
Nueva Zelanda	68	61	68	72	74
Países Bajos	68	59	63	81	55
Polonia	67	74	74	79	80
Portugal	78	76	80	86	79
Reino Unido	73	68	74	86	81
República Checa	63	66	68	75	70
República Eslovaca	67	74	73	81	75
Suecia	75	67	71	83	76
Suiza	72	74	74	81	76
Turquía	86	77	74	77	78

Fuente: OCDE (2011a: 99).

Para hablar de casos específicos –aunque no siempre aparezcan en el cuadro anterior–, en Corea y Tailandia menos de un alumno sobre 10 afirma no poder trabajar en la clase debido al desorden; también en Japón, Kazakstán y Tailandia, menos de un alumno sobre 10 señala que no puede comenzar a trabajar sino hasta después

de un rato de comenzada la clase; igualmente, en Japón, Kazakstán y Shanghai, un estudiante sobre 10 opina que su profesor tiene que esperar un largo rato para que los alumnos se calmen, antes de comenzar su clase.

Contrariamente, hay países donde el clima escolar no es nada favorable para el aprendizaje. Entre éstos destacan los siguientes: en Grecia, por ejemplo, cerca de un alumno sobre dos afirma no poder trabajar en la mayoría de las materias; en Croacia, Grecia y Eslovenia, también un estudiante sobre dos afirma que los alumnos no escuchan lo que dice el profesor; a su vez, en Argentina, Finlandia, Francia, Grecia y Países Bajos cerca de un alumno sobre dos asevera que hay ruido y agitación en las clases; finalmente, en Corea y Tailandia menos de un alumno sobre 10 declara que no puede trabajar en clase debido al desorden (OCDE, 2013).

En el mencionado estudio se concluye que existe una estrecha correlación entre el clima escolar y el desempeño de los alumnos. El clima escolar –para la OCDE, tanto el disciplinario de la clase como el del establecimiento– influye fuertemente en el desempeño de los estudiantes. De ahí que las escuelas y las clases que presentan problemas graves de disciplina son menos propicias al aprendizaje, ya que los profesores se ven obligados a pasar mucho tiempo en poner en orden al grupo antes de poder iniciar sus cursos.

Asimismo, la relación que mantienen profesores y alumnos se encuentra fuertemente vinculada con el clima de la disciplina de las escuelas, el cual –como hemos venido reiterando– representa un factor tanto para la buena conducción de la enseñanza como para el aprendizaje. En la encuesta de PISA se muestra que en todos los países existe una correlación positiva entre estas dos variables, pero destacan algunos que concentran un alto índice de correlación, tales como Australia, Hungría, Israel y Noruega, mientras que en otros, como Turquía, México, Grecia, Estonia, Corea y Chile, el coeficiente es más bajo (cuadro 2).

CUADRO 2

Correlación entre armonía relacional de profesores y alumnos y clima de disciplina en clase

Países OCDE	Índice de correlación
Alemania	0.21
Australia	0.24
Austria	0.20
Bélgica	0.18
Chile	0.15
Canadá	0.18
Corea	0.14
Dinamarca	0.20
España	0.16
Estados Unidos	0.20
Estonia	0.14
Eslovenia	0.16
Finlandia	0.20
Francia	0.17
Grecia	0.15
Hungría	0.24
Irlanda	0.22
Islandia	0.21
Israel	0.24
Italia	0.21
Japón	0.19
Luxemburgo	0.18
México	0.14
Noruega	0.24
Nueva Zelanda	0.22
Países Bajos	0.21
Polonia	0.18
Portugal	0.18
Reino Unido	0.23
República Checa	0.20
República Eslovaca	0.20
Suecia	0.19
Suiza	0.26
Turquía	0.15

Fuente: OCDE (2011a: 278).

Con base en la encuesta, se muestra que en más de 50 por ciento de los países miembros de la OCDE existe una correlación entre el clima de la escuela y el nivel socioeconómico de los alumnos; son 13 los países en los que no se detectó relación entre estos dos

factores (cuadro 3). Por otro lado, existe una estrecha correlación entre el clima del establecimiento y el nivel de desempeño de los alumnos de 15 años en la comprensión de textos, en todos los países de la OCDE.

Con respecto a la correlación entre estos dos factores –el clima de la escuela y el desempeño de los estudiantes en la comprensión de textos–, después de haber controlado el nivel socioeconómico y el perfil demográfico de los alumnos y de la escuelas, así como los recursos educativos de que disponen, se observó que más de la mitad de los países pertenecientes a la OCDE no registró relación entre estas dos variables. De ahí que la fuerte relación registrada entre el clima de disciplina y el nivel socioeconómico de los alumnos, según la OCDE, haga pensar que el impacto del primero sobre el desempeño de los alumnos puede atenuarse si se logra establecer un buen clima de disciplina en la escuela.

CUADRO 3

Correlación entre el clima del establecimiento y a) nivel socioeconómico de los alumnos, b) desempeño de los alumnos en comprensión de textos, y c) desempeño con control del nivel socioeconómico y el perfil demográfico

Países de la OCDE	A	B	C
Alemania	Correlación	Correlación	No relación
Australia	Correlación	Correlación	Correlación
Austria	Correlación	Correlación	No relación
Bélgica	Correlación	Correlación	No relación
Canadá	Correlación	Correlación	No relación
Chile	No relación	Correlación	No relación
Corea	Correlación	Correlación	Correlación
Dinamarca	Correlación	Correlación	No relación
Eslovenia	Correlación	Correlación	No relación
España	No relación	Correlación	Correlación
Estados Unidos	Correlación	Correlación	Correlación
Estonia	No relación	Correlación	Correlación
Finlandia	No relación	Correlación	No relación
Francia	Correlación	Correlación	No relación
Grecia	No relación	Correlación	Correlación
Hungría	Correlación	Correlación	No relación
Irlanda	No relación	Correlación	No relación
Islandia	Correlación	Correlación	No relación
Israel	No relación	Correlación	No relación
Italia	Correlación	Correlación	Correlación
Japón	Correlación	Correlación	Correlación

Luxemburgo	Correlación	Correlación	No relación
México	No relación	Correlación	Correlación
Noruega	No relación	Correlación	Correlación
Nueva Zelanda	Correlación	Correlación	Correlación
Países Bajos	No relación	Correlación	Correlación
Polonia	No relación	Correlación	No relación
Portugal	No relación	Correlación	Correlación
Reino Unido	Correlación	Correlación	No relación
República Checa	Correlación	Correlación	No relación
República Eslovaca	No relación	Correlación	Correlación
Suecia	Correlación	Correlación	No relación
Suiza	Correlación	Correlación	Correlación
Turquía	Correlación	Correlación	No relación

Fuente: OCDE (2013: 3).

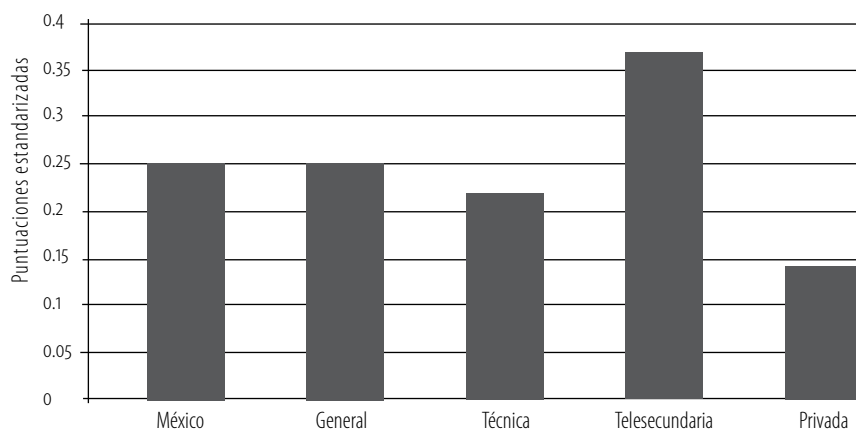
Por lo que se refiere a México, con base en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés)¹ de la OCDE, elaborado en 2008, la secretaría del ramo puntualiza que los profesores de las secundarias consideran que existe un ambiente propicio para el aprendizaje en el salón de clases (SEP, 2009), ya que México, entre todos los países que participaron, obtuvo un cuarto de desviación estándar por encima del promedio –que fue de cero–, ocupando así el segundo lugar (gráfica 1).

Entre las conductas de los profesores que afectan el buen desarrollo de la enseñanza –de acuerdo con sus directivos– se consideraron los siguientes indicadores: llegar tarde, ausentarse y carecer de formación pedagógica. En cuanto a las de los alumnos, se tiene llegar tarde, ausentarse, perturbar la clase, hacer trampas, blasfemar, vandalizar, robar, intimidar a alumnos, golpear a alumnos, intimidar a profesores o trabajadores, poseer o usar drogas y alcohol. Destacan los altos puntajes, con respecto al promedio internacional, en las siguientes conductas, como reporta la SEP (2009): robar, golpear a compañeros, poseer y utilizar drogas, hacer trampas, llegar tarde, ausentarse e intimidar a los profesores.

1 Además de los países de la OCDE –Australia, Austria, Bélgica (Flandes), Dinamarca, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Corea, México, Países Bajos, Noruega, Polonia, España, Portugal y Turquía–, participaron en este estudio Brasil, Bulgaria, Estonia, Lituania, Malta, Malasia, República Checa, Eslovaquia y Eslovenia. Esta encuesta fue aplicada a más de 70 000 maestros, lo que representa a 4 millones de directivos y docentes de escuelas secundarias.

GRÁFICA 1

Puntuaciones estandarizadas de los docentes en la escala de clima en el aula (disciplina)



Fuente: SEP (2009: 101).

Presentamos a continuación dos dimensiones, a manera de ejemplo, que dan cuenta de la situación no favorable del clima en las escuelas, una relacionada con los comportamientos de los alumnos y otra referente a los profesores, ambas según los respectivos directores de los maestros.

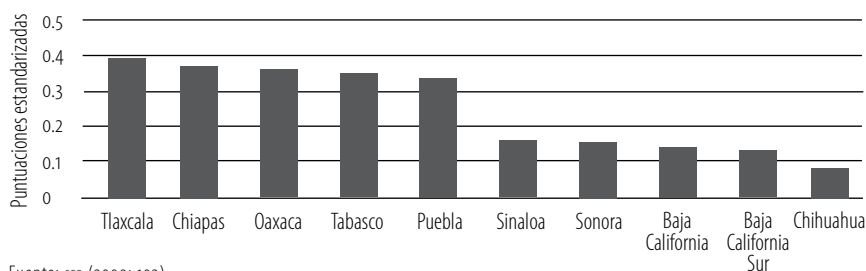
Los docentes de varias entidades del centro y sureste del país sobresalen por alcanzar los puntajes más altos –de acuerdo con sus directivos– respecto de comportamientos negativos en sus alumnos que afectan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se ubican entidades como Tlaxcala, Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Puebla. En sentido inverso, varios estados del norte registran los puntajes más bajos, aunque superiores al promedio de TALIS: Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur y Chihuahua (gráfica 2).

Un dato crucial, a la vez que alarmante, de la situación mexicana alude al tiempo que los profesores de secundaria destinan a las clases y a otras actividades. El promedio general de tiempo destinado a las actividades de enseñanza en TALIS es de 79 por ciento, en tanto que en México sólo alcanza 70 por ciento, lo que da una diferencia de nueve puntos. Esto significa que 30 por ciento del tiempo se ocupa en otras actividades. Así, se tiene que para los asuntos administrativos los profesores dedican 17 por ciento y para controlar la dis-

ciplina 13 por ciento, cuando el promedio de los países es de 8 por ciento a actividades administrativas y 13 por ciento a poner orden en el aula (gráfica 3).

GRÁFICA 2

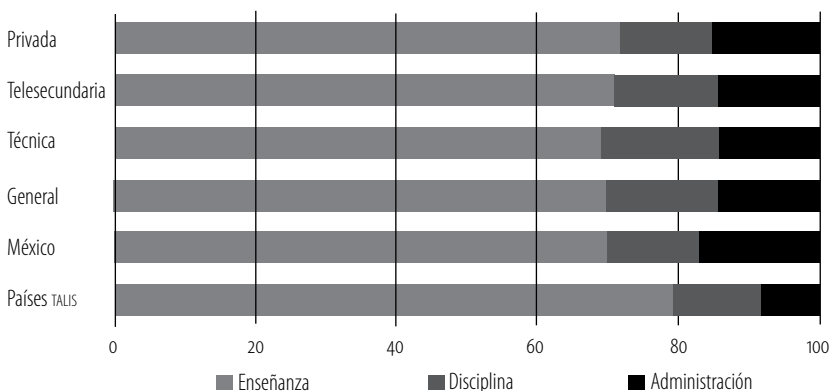
Puntuaciones estandarizadas de los docentes en la escala de clima en el aula (disciplina), por entidad federativa



Fuente: SEP (2009: 102).

GRÁFICA 3

Porcentaje de tiempo invertido por los docentes en actividades de enseñanza, tareas administrativas y control de la disciplina en una clase promedio



Fuente: SEP (2009: 103).

Sobre esta misma temática de la violencia escolar, el jefe de la División de Innovación y Medición del Progreso de la OCDE, Dirk van Damme, subrayó en junio de 2014² que nuestro país, a partir

2 En la reunión efectuada sobre TALIS en el Museo Interactivo de Economía, en la Ciudad de México, el 26 de junio de 2014.

del mencionado estudio, se ubicaba en el nivel más alto de *bullying* o acoso escolar entre los 34 países integrantes de la organización, y que esta situación imperaba desde 2008 hasta esa fecha.

SOBRE LOS PARTICIPANTES Y LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

La elección de los integrantes en este grupo de investigación respondió a varios criterios: que hubiesen tenido algún vínculo o experiencia con la educación básica; que estuviesen interesados en la temática-objeto de investigación –la educación secundaria– y en el trabajo comparado; que se encontraran adscritos a alguna institución de educación superior; que estuviesen dispuestos a trabajar grupalmente con base en la interrelación entre los participantes y, al mismo tiempo, a hacerse cargo de uno de los estudios nacionales, en el entendido de que se asumía como finalidad colectiva el mapeo de este ciclo básico de la educación en los países elegidos de América Latina y de Europa, para más adelante hacer un trabajo comparativo.

El grupo se caracteriza por estar conformado por académicos procedentes de diversas instituciones de educación superior e incluso de varios países. El subgrupo más amplio es el conformado por los adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero no todos pertenecientes a una misma entidad académica. De ahí que tengamos una profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), otra de la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Aragón y cinco del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Los subgrupos más pequeños son los siguientes: de la Universidad La Salle se tiene a dos profesoras; de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos profesoras; de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Cuajimalpa, un profesor; de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), un profesor; de la Universidad Iberoamericana, uno más, y de la Universidad del Trabajo (UTU) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) de Uruguay, tres profesoras. En suma, se trata de un grupo de profesores muy heterogéneo, no sólo por la diversidad de nacionalidades –tres uruguayas, un peruano y 13 mexicanos–, sino también por las

trayectorias formativas y profesionales, que así consintió en participar durante un tiempo más o menos amplio.

Admitimos, en este sentido, que la conformación de este grupo, como la de cualquier otro, ha implicado, por un lado, favorecer el aprendizaje –aprender unos de otros: aprendizaje colaborativo– y, por otro, reconocer y aceptar la diversidad de puntos de vista y posiciones, elemento este último que fortalece y enriquece académicamente a todos.

Como arriba señalamos, si bien el trabajo de investigación de cada caso nacional ha sido responsabilidad de cada uno de los autores, el proceso que emprendimos con los participantes estuvo basado en un seminario permanente, en el que fuimos presentando los avances, igual que los cuestionamientos, los problemas y, por qué no, las dudas que hemos tenido que enfrentar y superar.

La riqueza de esta metodología de trabajo radicó en las aportaciones que fueron emitiendo los académicos que integraron este gran grupo de investigación sobre los diferentes tópicos que posibilitaban visualizar la problemática de la educación secundaria; esto es, acercarnos a comprender la realidad de este ciclo en lo que significa para sus actores en los diversos países: ministerios de educación nacional, investigadores, directivos, docentes y alumnos.

Reconocemos, de entrada, que no todos los países, sobre todo los latinoamericanos, disponen de fuentes de información actualizadas, sino justamente lo contrario: la heterogeneidad de la región (en términos económicos, sociales, culturales, de desarrollo humano y de escolaridad, entre otros) se replica en la heterogeneidad de las fuentes de información y en la calidad de ésta en términos de confiabilidad. Así, se tiene que los países con mejores niveles de educación y con los puntajes más bajos de pobreza y de inequidad, entre otros, disponen de fuentes accesibles y bien construidas, mientras que algunos donde los niveles de escolaridad son bajos, en consonancia con las desigualdades culturales, sociales y económicas de la población, disponen de escasas fuentes. No obstante, de manera general, podemos señalar que los académicos del grupo fuimos usuarios tanto de fuentes escritas como digitales.

Con respecto a las fuentes escritas, trabajamos con elementos bibliográficos y hemerográficos. En relación con las digitales, igualmente ubicamos libros, revistas, periódicos, manuales, leyes, decretos, acuerdos, resoluciones, bases de datos y muchos otros más, a través de la red de redes –internet–, material que superó en mucho al escrito.

Por otro lado, algunos de los investigadores tuvimos la oportunidad de visitar escuelas secundarias de varios países, tanto de la región como de Europa; es decir, de estar ahí, en el campo, confrontando nuestras visiones, nuestras explicaciones, con la realidad, la realidad de los otros. Aunque breve, la estancia en las instituciones públicas o privadas permitió un acercamiento cara a cara con algunos directivos, maestros y alumnos, quienes accedieron con gusto a dialogar con nosotros y a responder nuestras preguntas; a su vez, nos condujeron a visitar los planteles. De hecho, seleccionamos en cada caso a informantes clave, a fin de obtener datos valiosos sobre nuestro objeto con base en sus opiniones, experiencias, visiones y vivencias; además, varios de nosotros participamos en algunas sesiones de clase, situación que nos permitió introducirnos en la compleja, pero muy rica realidad del aula de adolescentes de una determinada escuela secundaria, en la que interactuamos con los maestros y los alumnos. La experiencia de vivir el aula, aunque muy incipientemente, nos permitió realizar un análisis e interpretación de las conductas de los participantes del grupo y, con ello, comprender las particularidades de cada institución, de cada país y de cada región.

Cabe señalar que en las últimas décadas la investigación comparada se ha proyectado como un ámbito teórico y metodológico cada vez más importante, sobre todo a partir de los vertiginosos procesos de internacionalización y globalización. Diferentes expertos en el tema (Altbach, 1990; Schriewer y Kaelble, 2010, entre otros) coinciden en señalar que, mediante las aproximaciones comparativas en el campo educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia.

Para efectos de la presente investigación y de acuerdo con la estructura metodológica de la educación comparada, el trabajo se desarrolló en dos fases: en la primera de ellas se realizó el acercamiento

to sistemático a la educación secundaria de los países del universo de estudio; la segunda fase correspondió propiamente al ejercicio de comparación entre países.

Respecto de la primera fase, el abordaje de la educación secundaria en cada uno de los países de referencia se realizó mediante la estrategia de estudio de caso, tal como se puntualizó, con una caracterización definida basada en un guión de aspectos comunes construido de manera colectiva, a partir de investigación documental y, en su caso, visitas a las escuelas secundarias de los países elegidos, entrevistas a funcionarios y personal docente, sistematización y análisis de fuentes bibliohemerográficas, textos digitalizados y referencias electrónicas, principalmente.

Los estudios de caso, como base del siguiente trabajo comparativo, nos han permitido lograr una mejor comprensión de las culturas escolares y de las características de la educación secundaria en el marco de contextos diferentes, en los que se evidencian ciertas realidades y problemáticas comunes, pero, a su vez, varias diferencias, ciertas distinciones, todas fuertemente ancladas en las especificidades y en los procesos experimentados por cada país: su historia, el desarrollo de su sociedad, sus grupos poblacionales, su cultura, sus políticas, su economía, sus lenguas y sus tradiciones educativas.

La escuela secundaria en cualquiera de sus condiciones y estructuras en los diferentes contextos –Europa y Latinoamérica–, y de sus especificidades locales y nacionales, pasó de ser una educación elitista a una enseñanza masificada, en el marco de la denominada enseñanza obligatoria y de su universalización, conforme a los mandatos de los organismos internacionales. Esta condición ha enfrentado a los establecimientos educativos del nivel y a los sistemas educativos en general a una heterogeneidad de adolescentes en el marco de la democratización de la educación.

En efecto, los nuevos grupos poblacionales de la secundaria de ahora no son los adolescentes del siglo xx, como tampoco la escuela. La diversidad étnica, cultural, lingüística, de ritmos de aprendizaje y de capital cultural, entre otros, de los alumnos, representa el gran desafío que los gobiernos nacionales han reconocido para atender estas poblaciones a través de políticas y programas específicos que,

por un lado, pretenden orientar a los maestros para desplegar prácticas educativas incluyentes y, por otro, intentan adaptar este nivel educativo a las necesidades y condiciones del contexto donde se inscriben las escuelas.

Se trata del intento de acercar la escuela secundaria a los grupos más vulnerables, los cuales, en América Latina, se ubican usualmente en zonas rurales y periféricas a las grandes ciudades y, en Europa, comúnmente, entre los adolescentes hijos de migrantes.

En la segunda fase, correspondiente a la aplicación de la estrategia comparativa propiamente dicha, se delimitaron los ejes transversales para sustentar y perfilar una visión panorámica de contraste, a partir de dos categorías centrales:

1. Tendencias mundiales de internacionalización de la educación (acuerdos, organismos, estrategias, etcétera), en el marco de la globalización económica, el impacto de los avances científico-tecnológicos y los modelos basados en competencias.
2. Currículos de educación secundaria, en el plano internacional y en la mirada nacional.

Algunas de las preguntas que orientaron el análisis fueron las siguientes:

- ¿Cómo se caracteriza la educación secundaria en el panorama internacional?
- De acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de cada país, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de este nivel educativo?
- ¿Cuál ha sido la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículo del nivel educativo en cuestión?
- ¿Cómo se ha enfrentado la diversidad del alumnado en los diferentes contextos nacionales?

LA ESTRUCTURA DE LA OBRA

La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria presenta los estudios sobre este ciclo en los diferentes países seleccionados, que conforman los cuatro primeros volúmenes, en tanto que el quinto está destinado específicamente al resultado del trabajo comparativo.

El volumen I contiene el tratamiento de tres casos nacionales, los cuales son precedidos por dos capítulos relativos a la adolescencia y la escolarización, y la adolescencia en el mundo globalizado (cuadro 4). En este texto participaron académicos de instituciones mexicanas de educación superior y un académico peruano.

CUADRO 4

Volumen I

Capítulos	Autores	Instituciones
1. Adolescencia y escolarización	Patricia Ducoing Watty	IISUE-UNAM
2. La adolescencia en el mundo globalizado	Ana María Ornelas Huitrón	UPN
3. La educación secundaria en México	Lilia Ortega Villalobos	FES Acatlán, UNAM
4. La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica	Jerson Chuquilin Cubas	UPN-Tlaxcala

Los volúmenes II y III integran los resultados de las investigaciones de cuatro países latinoamericanos (cuadros 5 y 6). Los investigadores participantes en el II, a excepción de Laura Rodríguez –quien es de casa–, pertenecen también a diversas instituciones de educación superior y, en el caso de Uruguay, las tres investigadoras son originarias de ese país. El volumen III incorpora los trabajos de dos académicas de la UNAM y dos investigadores de otras universidades.

El volumen IV se encuentra conformado por las investigaciones correspondientes a la región europea, de la que, como arriba señalamos, se trabajaron cuatro países. A excepción de Bertha Fortoul, las demás autoras estamos adscritas al IISUE (cuadro 7).

CUADRO 5

Volumen II

Capítulos	Autores	Instituciones
1. La educación secundaria en Venezuela: retos y perspectivas al inicio de siglo	Ana María Ornelas Huitrón	UPN
2. La educación secundaria en Costa Rica: un acercamiento a su condición actual	Laura Rodríguez del Castillo	IISUE-UNAM
3. Bolivia: la educación secundaria comunitaria productiva	Olivia González Campos	UPN
4. La educación secundaria en Uruguay	Malena Domínguez González Viviana Uri Wajswol Silvia Píriz Busset	UTU UTU INEED, Uruguay

CUADRO 6

Volumen III

Capítulos	Autores	Instituciones
1. La educación secundaria Colombiana	Patricia Ducoing Watty	IISUE-UNAM
2. La educación secundaria en Brasil	Ileana Rojas Moreno	FFYL, UNAM
3. La educación secundaria en Argentina	Tiburcio Moreno Olivos	UAM-Cuajimalpa

CUADRO 7

Volumen IV

Capítulos	Autores	Instituciones
1. Austria	Patricia Mar Velasco	IISUE-UNAM
2. Bélgica (sección francesa)	Bertha Fortoul Ollivier	Universidad La Salle
3. España	Concepción Barrón Tirado	IISUE-UNAM
4. Francia	Patricia Ducoing Watty	IISUE-UNAM

REFERENCIAS

“Asegura OCDE que México tiene el nivel más alto de violencia en las aulas”, <www.sdpnnoticias.com/search?q=OCDE>, consultado el 26 junio de 2014.

“México, con el más alto nivel de violencia entre estudiantes: OCDE”, *Proceso*, <<http://www.proceso.com.mx/?p=375686>>, consultado el 26 de junio de 2014.

- Altbach, Philip G. (1990), “Tendencias en la educación comparada”, *Revista de Educación*, núm. 993, pp. 295-309.
- Darcos, Xavier y Philippe Meirieu (s.f.), “Deux voix pour une école. Rencontre animée par Marielle Court, Desclée de Brouwer”, <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/deux_voix_une_ecole.pdf>, consultado el 10 de septiembre de 2013.
- Davidenkoff, Emmanuel y Claude Lelièvre (2009), *Faut-il en finir avec le collège unique? Entretiens croisés de Bernard Kuntz et de Philippe Meirieu*, París, Magnard.
- Ducoing Watty, Patricia (2007), “La educación secundaria: un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, París, OCDE.
- Le Breton, David (2007), *En souffrance: adolescence et entrée dans la vie*, París, Métailié.
- Meirieu, Philippe (1995), “Accueillir les jeunes exclus du système éducatif”, transcripción de la entrevista filmada en 1995 por los DDJS de Morbihan y de Finistère”, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/aaccueillir_exclus.pdf>, consultado el 14 de abril de 2013.
- Meirieu, Philippe (1989), “Apprendre oui, mais comment?”, video producido por los DDJS de Morbihan y de Finistère, Atelier de Création Audiovisuelle, Saint-Cadou (transcripción manuscrita del video), <<http://jenn02as.free.fr/EPS/Agreg/E2/COURS%20E2/APPRENDRE%20OUI%20ms%20comment%20meirieu.doc>>, consultado el 14 de abril de 2013.
- OCDE (2013), “Les élèves sont-ils plus performants dans les établissements où règne un bon climat de discipline?”, *Pisa à la Loupe*, núm. 32, <<http://www.oecd-library.org/docserver/download/5k40d63dct7j.pdf?expires=1388369420&id=id&acname=guest&checksum=9F95F959B0C189F1F09D29F0D5021BCA>>, consultado el 6 de octubre de 2013.
- OCDE (2011a), *Résultats du PISA 2009: les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, Politiques et Pratiques (volume IV)*, <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810102e.pdf>>, consultado el 9 de octubre de 2013.

- OCDE (2011b), *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage: L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (volume V)*, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr>>, consultado el 9 de octubre de 2013.
- OCDE (2010), *Comment apprend-on ? : la recherche au service de la pratique*, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>>, consultado el 10 de septiembre de 2013.
- OCDE (2009), "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", <<http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalish.htm#TOC>>, consultado el 9 de octubre de 2013.
- OEI/UNESCO/Siteal (2013), *El analfabetismo en América Latina, Dato Destacado*, 27, <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_20130218.pdf>, consultado el 10 de octubre de 2013.
- OREALC/UNESCO/Prelac/SEP (2012), "Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2014", <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf>, consultado el 24 de agosto de 2013.
- Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble (comps.) (2010), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB.
- SEP (2009), *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS): resultados de México*, Secretaría de Educación Pública, México.

Patricia Ducoing Watty

Como premisa, de entrada, partimos del reconocimiento de las relaciones que históricamente se han establecido entre los Estados y la educación, de manera particular en el caso del Estado liberal del siglo XIX y buena parte del XX, cuando la educación se visualiza como un instrumento capaz de promover la integración social y la identidad nacional tanto en el viejo continente como en América. Asimismo, es con el Estado liberal o nacional que se inicia la conformación de los sistemas educativos. Al referirse al continente europeo, De Puellas Benítez subraya al respecto:

Si la propia formación del Estado liberal fue una revolución cultural profunda, Green coloca a la educación en el corazón de este proceso: los sistemas educativos nacionales del siglo XIX asumieron una responsabilidad primaria en el desarrollo político del Estado. Esta asunción de responsabilidades políticas no fue obra del propio sistema educativo, dice Green, sino una asignación de fines que le fue dictada por el Estado liberal, consciente de su importancia para su propia supervivencia y consolidación (1993: s/p).

En el siglo XX, de manera genérica, los sistemas educativos de los diversos países se encontraban fuertemente vinculados con los Estados-nación, al haber sido éstos constructores de aquéllos, a la vez que los mismos sistemas participaron en la construcción, en el desarrollo y consolidación de los Estados; es decir, los sistemas edu-

cativos y los Estados-nación, ambos, participaron en un proceso de coconstrucción recíproca, a partir del cual se generó una relación de codependencia.

El siglo XXI marca una ruptura importante: aun cuando los sistemas educativos continúan siendo nacionales, al ser las autoridades respectivas las que precisan y toman decisiones en el nivel nacional, éstas representan sólo una escala del ámbito del poder, puesto que sus orientaciones, sus objetivos, su gestión, entre otros, están signados por las instancias internacionales, supranacionales, las que, en el marco de la agenda mundial, y dentro de ésta, la global de la educación, definen los problemas educativos, establecen las prioridades por atender, plantean estrategias para soluciones generales. Por ejemplo, el establecimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que sustituye los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y que integra los tres pilares de este desarrollo (económico, social y medioambiental). En ella se trazan, de alguna forma, las políticas económicas, sociales, de salud, de educación, de energía, de ecosistemas, de la industria, etcétera, con el objeto de erradicar la pobreza, promover la paz y la libertad, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de todos los habitantes.

En el marco de esta Agenda 2030, que es una agenda universal, se encuentran direccionadas las políticas educativas en el nivel mundial, precisadas en el objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y dentro de éste las líneas directrices:

Velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia [...]

[...] asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

[...] aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias [...] para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (ONU, 2015: 19-20).

En efecto, aun cuando los sistemas educativos nacionales prevalecen, al igual que los Estados-nación, no son los mismos de antaño: sus formas, disposiciones, orientaciones y objetivos han experimentado cambios importantes, redefinidos a la luz de las prioridades y los desafíos formulados a partir de los proyectos políticos de las instancias supranacionales que, a final de cuentas, regulan en el nivel global el sentido y derrotero de la educación. Esas instancias son las que han planteado respuestas genéricas para resolver los problemas educativos de todas las naciones, tales como la educación inclusiva, la educación para toda la vida, la ampliación de la escolaridad obligatoria, la universalización de la educación secundaria, la búsqueda de la calidad de la educación, y la mejora de los desempeños de los estudiantes.

Actualmente, en el continente europeo, la educación ha venido desempeñando un papel protagónico que ha conducido a la “europeización” de los sistemas educativos, al compartir conceptos, fines, retos comunes, aun cuando cada país es responsable de la organización de su propio sistema, así como del contenido de sus programas. Sin embargo, es preciso reconocer que, en la actualidad, Europa está experimentando un proceso intenso de evoluciones culturales –por las migraciones o no–, al enfrentar una realidad multicultural sumamente compleja en las diversas sociedades y en las propias instituciones educativas, con sus elementos diferenciadores y singulares, igual que con las varias formas de segregación y los fundamentalismos, frecuentemente acompañados de fanatismos, intolerancia, violencia, pérdida de identidad.

Las divergentes formas de organización de los sistemas escolares europeos, así como las variadas prácticas que se despliegan en el interior de éstos, no han impedido que en Europa se hayan formulado y desarrollado proyectos en común, tal como se constata con la llamada Estrategia de Lisboa en 2000, que puso en marcha un método abierto de coordinación entre los países participantes de la Unión Europea (UE). Se trata “de una forma de elaboración de políticas intergubernamentales que no conduce a medidas legislativas obligatorias” (EUR-Lex. L'accès au droit de l'Union Européenne, *s/d: s/p*), pero que ha posibilitado la definición de acuerdos en el espacio de la

acción comunitaria a fin de propiciar la colaboración y el apoyo entre los países. Así, se tiene que como recomendación del Parlamento Europeo y del consejo se definió un marco de referencia relativo a las competencias clave para la educación y la formación a lo largo de la vida. “Este marco define las competencias clave que requieren los ciudadanos para su desarrollo personal, su integración social, la práctica de una ciudadanía activa y su inserción profesional en una sociedad fundada en el saber” (UE, 2007: 1). En Europa, como en América Latina, se ha diseñado una ruta homogénea en educación que, a la vez y contradictoriamente, se despliega en varias pistas y diversas velocidades, haciendo de la homogeneidad-heterogeneidad un rasgo constitutivo de sus sistemas educativos.

Pese a la convergencia del trabajo en materia educativa, los sistemas de educación del viejo continente se configuran como un mosaico heterogéneo signado por la diversidad, la cual es inherente a la historia de cada país, de cada región y de cada localidad, en donde las lenguas, las tradiciones, las identidades marcan la legitimidad de las diferentes culturas que albergan hoy por hoy.

Si bien, en general, la escuela primaria es común en los diferentes países de la Unión, y la educación obligatoria se extiende usualmente hacia los 15 o 16 años, incluyendo parte o toda la educación básica secundaria, de acuerdo con Foerster (en Dessus, 2017), en la comunidad europea pueden ubicarse cuatro tipos de sistemas escolares:

- a. El de la escuela única, propia de los países nórdicos, tales como Suecia, Noruega y Finlandia, en donde todos los alumnos cursan la educación obligatoria –entre los seis y los 15 o 16 años– en la misma institución; es decir, sin cambiar de establecimiento cuando egresan de la primaria y acceden a la secundaria básica. Aquí no hay reprobación ni repetición de cursos escolares.
- b. El modelo germánico, adoptado en Austria, Alemania, Países Bajos y Bélgica, entre otros, y en los que después de concluida la escuela primaria –muy tempranamente– a la edad de 10 o 12 años, los alumnos están obligados a elegir un tipo de enseñanza de acuerdo con su desempeño en la primaria. Por lo regular, se ofrece una formación general con base en diversos niveles jerár-

quicos, o bien, después de uno o dos años, se brinda una formación profesional. El tránsito de un grado a otro está determinado por la evaluación, ya que no hay pase automático como en los países nórdicos, por lo que aquí sí se presenta el fenómeno de la reprobación.

- c. El modelo de tronco común, que representa un elemento mediador entre los dos anteriores. Del germánico retoma la transición de la primaria a la secundaria, caracterizada por el cambio de plantel y el requerimiento de la evaluación aprobatoria. Del modelo nórdico recupera la formación general común para todos durante tres o cuatro años. A decir del autor, este modelo se encuentra en los países mediterráneos y latinos, como Francia, España e Italia, en donde las calificaciones ocupan un lugar relevante y la reprobación forma parte del sistema.
- d. El modelo anglosajón, que privilegia la selección, al poner en competencia a las escuelas con el fin de incrementar la calidad del servicio educativo. De ahí que las mejores instituciones eligen a sus alumnos, particularmente algunas escuelas privadas, sumamente selectivas, que forman la élite del país. A diferencia de otros países como el sistema francés, español o italiano, donde se recrean valores como la igualdad, en el británico se privilegia el individualismo, el particularismo y la diferenciación.

En el marco de esta diversidad de sistemas de escolarización, se sitúa la secundaria básica, la que, a diferencia de la primaria común, subraya las singularidades de cada país. Así, se tiene que mientras varios países como Francia, España e Inglaterra comparten el hecho de ofrecer el mismo programa a todos los alumnos en la secundaria inferior (CITE 2),¹ en otros como Alemania, Austria y Bélgica, los

1 La Clasificación Internacional Tipo de la Educación (CITE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una codificación internacional que permite trabajar con los diferentes sistemas educativos del mundo, a partir de la organización y certificación de los diferentes programas educativos. El nivel de preescolar se ubica como CITE 0, la primaria como CITE 1, la secundaria básica se ubica en el nivel CITE 2, mientras que el bachillerato corresponde a CITE 3 (UNESCO, 2011).

alumnos deben elegir muy tempranamente una opción formativa, ya sea al inicio o durante el curso de este nivel.

Si bien la secundaria baja ocupa un lugar central en todos los sistemas educativos del mundo, es importante destacar que, en el nivel mundial y de acuerdo con datos de 2014 (UNESCO/Instituto de Estadística, 2016), 263 millones de niños y adolescentes se encontraban fuera de la escuela, de los cuales 60 millones estaban en edad de cursar este nivel (CITE 2), 61 millones correspondientes a la edad de la primaria (CITE 1) y 142 millones en edad de la secundaria alta (bachillerato, CITE 3).²

Si bien el planteamiento de Dubet *et al.*, relativo a la serie de tensiones y contradicciones que experimenta específicamente la secundaria francesa, bien puede referirse a la caracterización del nivel de manera genérica en los diferentes sistemas educativos:

Es la escuela de todos, participa de la enseñanza obligatoria, [...] está confrontada a alumnos extremadamente diversos. Oscila sin cesar entre la búsqueda de la unidad y la diversificación de opciones de acuerdo al alumnado, sin llegar a estabilizarse. [...] recibe un público de adolescentes que descubren una autonomía personal, que se “resisten” frecuentemente a la escuela [...] La secundaria es portadora de todas estas ambigüedades, a la vez, pequeño bachillerato y primaria superior (Dubet *et al.*, 1998: s/p).

En fin, en este libro se revisa la secundaria básica (CITE 2) de cuatro países europeos en el marco de su propio sistema educativo: Austria, Bélgica, España y Francia. La secundaria austriaca, a cargo de Patricia Mar; la belga, de Bertha Fortoul; la española, de Concepción Barrón y Dalia García; la francesa, de Patricia Ducoing. La elección de estos países obedeció, por un lado, al acercamiento que algunos de los académicos tenían con las diversas naciones y, por otro, al manejo de la lengua que se requería para abordar este

2 La población adolescente fuera de la escuela en edad de cursar la secundaria baja se ubica principalmente en África subsahariana, Asia meridional, Asia occidental y Asia suroriental.

objeto, y efectuar, en su caso, visitas a las escuelas y entrevistas a profesores y funcionarios.

Son cuatro los capítulos que conforman, por tanto, este volumen. El primero, de la autoría de Fortoul, corresponde a la escuela secundaria de la comunidad francesa de Bélgica; el segundo, al llamado *collège* único francés, de Ducoing; el tercero, a la secundaria austriaca, a cargo de Mar, y finalmente, la española, de Barrón y García.

BÉLGICA

Este capítulo es de la autoría de Bertha Fortoul, quien se ocupa del análisis de la secundaria belga, particularmente la relativa a la comunidad de Wallonie-Bruselas, correspondiente a la zona lingüística francófona, debido a que Bélgica es un país donde confluyen diferentes comunidades étnicas, lingüísticas y culturales que comparten un mismo espacio con base en un federalismo no exactamente colaborativo.³

Como bien sabemos, Bélgica ocupa un lugar preponderante en el consorcio internacional, al haber sido elegida Bruselas como la sede de la mayoría de las instituciones de la UE, y aunque ésta no tiene capital oficial, aquélla lo es de hecho. Como comunidad política y económica, la Unión se fue construyendo progresivamente desde hace más de 60 años, a partir de 1951, cuando, por el Tratado de París, se crea la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) por seis países, Bélgica, Francia, Alemania Occidental, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. Más tarde, en 1957, se firman dos tratados en Roma por los mismos seis países, a partir de los cuales se instituye la Comunidad Económica Europea para la creación de un mercado común, así como la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEE). Así, después de otros tratados, es en febrero de

3 Se trata de una concepción del Estado belga “que diferencia neerlandófonos y francófonos: los primeros quieren un Estado federal reducido a su más simple expresión; los segundos, un Estado fuerte, capaz de disminuir las ‘exageraciones’ de los nacionalistas flamencos” (*Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques*, 2016: s/p).

1992 cuando se firma el Tratado de Maastricht por el que se crea la UE y se instituye la ciudadanía europea.

Bruselas alberga varias de las principales instituciones de la UE. Aunque la sede oficial del Parlamento Europeo es Estrasburgo, la mayor parte de las actividades de las comisiones se despliegan en Bruselas. Aquí también, en Bruselas, se sitúan el Consejo Europeo, que integra a los jefes de gobierno de los países; la Comisión Europea, que vela por los intereses de la Unión, y el Servicio Europeo de Acción Exterior, entre otros (Informations et Services Officiels, 2017).

En fin, Bélgica, situada en el corazón de Europa, es la sede de múltiples organismos internacionales y de varias de las instituciones de la Unión.

La autora hace un breve recuento histórico del país desde la instalación de los primeros pueblos en el territorio belga, inicialmente ocupado por los celtas y los germanos, y con posterioridad por los romanos.

La historia moderna de Bélgica se encuentra vinculada de forma estrecha con varias de las naciones que geográficamente la rodean en la actualidad, particularmente los Países Bajos. En efecto, hacia 1815, durante la monarquía de Guillermo I y en el marco del Congreso de Viena, las provincias belgas, las neerlandesas y el ducado de Luxemburgo son integrados en un solo Estado; reunión que no perduraría por mucho tiempo puesto que, al estallar la revolución de 1830 en Bruselas, habría de terminarse tal fusión, hecho que –como señala Fortoul– da inicio al periodo independentista de Bélgica. De hecho, como nación, Bélgica es todavía joven.

Las guerras, revueltas, conquistas, alianzas y herencias experimentadas durante los siglos XIX y la primera mitad del XX en las zonas aledañas, así como los correspondientes tratados y acuerdos pactados entre los diferentes reinos, fueron dando origen a adhesiones, extensiones, demarcaciones y separaciones de áreas territoriales diversas de Bélgica, Francia, Austria, Países Bajos, España, Alemania, Luxemburgo y Prusia, entre otros.

Durante muchas décadas y en medio de enfrentamientos y de la convivencia de los pobladores de esa región, coexistieron múltiples

lenguas, sobre todo las de los hablantes locales –luxemburgués, wallon, flamenco–, además del francés, el neerlandés, el alemán.

Hay que precisar que la mayoría de esas lenguas o idiomas, tanto romanas como germánicas, no estaban aún bien definidas, sino que existían grandes diferencias fonéticas y lexicales entre las variedades dialécticas locales. Así sucedía para el *wallon* en *Wallonia* y el flamenco en *Flandre*, fragmentados en numerosas variedades locales. De manera general, estas lenguas locales eran despreciadas al favorecer una lengua vehicular nacional e internacional: el francés (*Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques*, 2016: s/p).

Este pasado permite comprender cómo en la Bélgica multicultural de hoy cohabitan culturas germánicas y mediterráneas, además de las francófonas, las cuales conforman cuatro regiones lingüísticas –la neerlandesa, la francesa, la alemana y la bilingüe de Bruselas-Capital–, regiones cuyas fronteras quedaron fijadas por la ley de noviembre de 1962 (*Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques*, 2016: s/p), al dividir al país en dos, de oeste a este: la región neerlandesa al norte y la francófona al sur.

De este modo, se tiene que el norte del país pertenece a la zona flamenca, en la cual se encuentran ciudades importantes como Brujas, Gante, Amberes; en la zona sur, correspondiente a la zona francesa, se ubican Mons y Charleroi, entre otras localidades; una pequeña franja al este del país concierne al sector alemán; además, aunque enclavada en Flandes –zona flamenca–, Bruselas-Capital abriga una población mayoritariamente francófona, por lo que hubo de conferirle el carácter de bilingüe, hecho que significó una victoria para los francófonos.

Las comunidades belgas responden a la evolución de las reformas del Estado, ya que el poder de decisión no compete sólo al gobierno federal, sino a las comunidades –francesa, flamenca, germana–, conformadas por personas cuyo referente de identidad es la lengua y la cultura.

No obstante, como señala la autora, la región de lengua neerlandesa es la predominante, al concentrar cerca de 58 por ciento de la

población belga; la región de lengua francesa agrupa solamente 32 por ciento, mientras que la de lengua alemana no alcanza 1 por ciento. La región bilingüe Bruselas-Capital representa 9 por ciento de la población total (*L'État belge. Données démolinguistiques*, 2016). Las cuatro regiones lingüísticas demarcan las zonas donde cada lengua es la lengua oficial, aunque en ciertas comunas que están ubicadas al lado de las fronteras lingüísticas se ofrecen facilidades a las minorías en materia de lengua.⁴

Como apunta Fortoul, por lo que atañe a la educación, ésta es hoy por hoy una función de las comunidades y, por tanto, está a cargo de la comunidad francesa, flamenca y germánica, cada una en su propia circunscripción.

Es importante destacar que la cuestión escolar ha sido motivo de una disputa durante más de un siglo entre laicos y creyentes, controversia que acabó tornándose hacia la cuestión lingüística. Todavía, hacia 1954, cuando queda Collard, socialista, como ministro de Instrucción Pública, emprende una guerra contra las escuelas y los profesores católicos; situación que desencadena una guerra escolar, caracterizada por huelgas en las escuelas y manifestaciones en las calles, a cargo de los socialcristianos (*Les Belges, leur histoire... et celle de leur patrie, la Belgique*, 2016).

Hacia 1958, cuando los socialistas pierden las elecciones, se instaura un gobierno bipartidista, conformado por los socialcristianos y los liberales, durante el cual se logra la aceptación de un Pacto Escolar, por el que se aprueba

que el Estado aporte una ayuda efectiva a todas las formas de enseñanza reconocidas.

La gratuidad de la escolaridad en los niveles de maternal, primaria y secundaria en las instituciones del Estado y en aquellas que éste subvencione.

4 Las facilidades lingüísticas pretenden proteger a las minorías que, estando situadas en alguna zona con una lengua oficial definida, hablan otra lengua. Por ejemplo, en comunas de habla francesa se otorgan facilidades para los neerlandófonos.

El control de las subvenciones acordadas por una "Comisión del Pacto Escolar".

Se reconoce la libre elección entre la moral y la religión. [...] se instauran en las escuelas oficiales, 2 horas obligatorias por semana de religión o de moral laica (*Les Belges, leur histoire... et celle de leur patrie, la Belgique*, 2016: s/p).

Es así como, hoy por hoy, las lenguas de la enseñanza varían según la región: neerlandés en la flamenca, francés en la francesa y alemán en la alemana. En Bruselas-Capital, la lengua oficial es el neerlandés y el francés de acuerdo con la elección de la familia, ya que tanto los flamencos como los wallones hacen de Bruselas su capital.

Como se puntualizó al inicio, después de una revisión de la organización de la enseñanza exclusivamente en la Federación Wallonie-Bruselas, Fortoul destaca las dos grandes redes que conforman el sistema de escolarización –la oficial y la libre– y emprende un análisis de las políticas educativas correspondientes para, posteriormente, hacer un acercamiento al sistema educativo. En consecuencia, en la Bélgica francófona, la comunidad francesa regula el sistema escolar, cuya organización y estructuración se asemejan en mucho a los planteamientos, las disposiciones y las orientaciones establecidos en Francia.

Una dimensión relevante de la escolarización de la comunidad belga francesa es la que prevé la diferenciación de recursos humanos y financieros que se otorgan a las escuelas con base en criterios socioeconómicos, a fin de promover acciones tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades. Esta particularidad del sistema belga se asemeja a la política de Francia relativa a las Zonas de Educación Prioritaria, destinada a corregir el impacto de las desigualdades sociales y económicas de los alumnos más desfavorecidos, con el objetivo de apoyarlos para lograr el éxito escolar.

Entre las acciones pedagógicas complementarias que la Comunidad belga francesa ha puesto en marcha, destacan las siguientes:

1. Reforzar el dominio de los aprendizajes de base, y de la lengua francesa en particular, para todos los alumnos.
2. Luchar contra el fracaso, la repetición de cursos y el retraso escolar.
3. Favorecer la detección rápida de las dificultades escolares, la organización de la superación inmediata y la puesta en marcha de pedagogías diferenciadas.
4. Prevenir el abandono escolar y los eventuales fenómenos de incivildad y violencia (Demotte *et al.*, 2009:1).

Al igual que en Francia y a diferencia de la tendencia internacional relativa a marcar la obligatoriedad de la educación tomando como criterio los niveles o cursos escolares, en Bélgica, la edad es el referente definitorio. En la comunidad de la Wallonie francesa, la escolarización es obligatoria de los seis a los 18 años, rebasando la establecida por el Estado francés, en tanto que ahí es de los seis a los 16 años. La educación obligatoria cubre un periodo de 12 años. El incumplimiento de la obligatoriedad de la escolarización es causa de multas y de otras penalidades, incluso la prisión en determinados casos.

El sistema escolar belga se encuentra conformado, como señala Fortoul, por tres niveles: el elemental, el secundario y el superior. De hecho, se parece mucho al francés, aunque mientras en éste la escuela primaria es de cinco años y la secundaria de cuatro más dos de liceo, en el belga, la primaria es de seis y la secundaria integra lo que llamaríamos la secundaria básica más el liceo.

Exactamente igual que el sistema escolar francés, la escolarización belga se encuentra organizada por ciclos y zoclos de competencias, como subraya la autora, con base en tres niveles: iniciación, certificación y mantenimiento. Son cuatro los ciclos conformantes de la educación materna y la primaria y tres los de secundaria:

- a. Primer ciclo: de la entrada a la escuela materna a los cinco años de edad.
- b. Segundo ciclo: de los cinco años de edad al final del segundo grado de primaria.

- c. Tercer ciclo: del tercer grado al cuarto de primaria.
- d. Cuarto ciclo: del quinto grado al sexto de primaria.

Los ciclos correspondientes a la educación secundaria son tres:

- a. Primer ciclo: incluye el primero y segundo grados.
- b. Segundo ciclo: tercero y cuarto grados.
- c. Tercer ciclo: quinto y sexto grados.

El nivel elemental se configura por la educación maternal y la primaria, y aunque la maternal no es obligatoria, los niños pueden acceder a ella a partir de los tres años y salir a los seis para iniciar la educación primaria. La escuela materna, cuya duración es de tres años, es considerada valiosa por favorecer el desarrollo de aprendizajes cognitivos, sociales, afectivos y psicomotores que sirven de base a los conocimientos y las habilidades que se promueven en la escuela primaria, la cual comprende seis grados y acepta a los niños a partir de los seis años, después de los cuales los alumnos tienen que aprobar un examen para obtener el llamado Certificado de Estudios de Base, sin el cual no podrán acceder al nivel secundario. En la escuela primaria, se prioriza el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas, aunque también se inician los conocimientos sobre el mundo para promover en los alumnos el interés por la investigación científica, la realidad de su barrio, la cultura y las artes.

La enseñanza secundaria atiende a los alumnos a partir de los 12 y hasta los 18 años, ya que su duración es de seis años, organizados de la siguiente forma: primero y segundo años son el primer grado, llamado de observación; tercero y cuarto, el segundo grado, de orientación, y quinto y sexto años, el tercer grado, de determinación. Estas clasificaciones y denominaciones –observación, orientación y denominación– son una réplica del sistema escolar francés previo a la última reforma efectuada muy recientemente.

En el primer grado, que es común, se mantiene como principio que el alumno no repite jamás ningún curso. Quienes no logren las competencias fijadas para esos dos primeros años tienen la oportunidad de cursar un primer o segundo curso complementario.

La secundaria belga, a diferencia de la francesa que defiende y postula “el *collège* único” o “secundaria única”, sólo mantiene el primer grado; es decir, dos años en común, para después, a partir del tercero, abrir alternativas diferentes. En efecto, desde el segundo grado, los alumnos pueden elegir entre varias opciones posibles, como anota Fortoul: general, para quienes deseen continuar estudios en la educación superior en cualquier ámbito o disciplina; técnica, la que integra la formación general con la técnica; artística, que combina la formación general con alguna rama de corte artístico; la profesional, destinada al ejercicio de una profesión y, en consecuencia, a la incorporación al mercado laboral.

En fin, el recorrido que ofrece Fortoul para comprender la secundaria belga, misma que se advierte singular al compararla con la de otros países del espacio europeo, convoca a una cuidadosa lectura de este texto por demás interesante.

FRANCIA

El segundo capítulo, a cargo de Ducoing, aborda la secundaria francesa, a la que se le atribuye la denominación de colegio (*collège unique*). El colegio francés, al igual que la secundaria mexicana, forma parte de la educación obligatoria, pero a diferencia de ésta, se cursa durante cuatro años, ya que la escuela primaria sólo consta de cinco. De ahí que la edad de los alumnos del colegio se ubica entre los 11 y los 14 años.

Este texto está conformado por seis apartados, a partir de los cuales se revisa el sistema educativo francés y, particularmente, el colegio, que es abordado desde varias dimensiones.

Un mapeo general del contexto sociohistórico y económico de Francia constituye la puerta de entrada indispensable para arribar a la comprensión del sistema de escolarización y, más puntualmente, del ciclo educativo que aquí nos ocupa. La Francia actual, como apunta la autora, es heredera de una larga tradición cultural, social, política y educativa, cuyo peso se filtra en el pensamiento filosófico y humanístico de los grandes intelectuales y teóricos franceses, en las

políticas sociales y educativas, en la vida cultural y artística, en la vocación multicultural que reclama el respeto a la diversidad en cuanto a tradiciones, lenguas y religiones, entre otros. Francia es uno de los países donde han convivido musulmanes, católicos y judíos de manera armoniosa, a pesar de los acontecimientos registrados en 2015.

En esta apertura a la temática, se muestra la organización político-administrativa del país, que se encuentra vinculada con la administración y gestión del servicio educativo, en el cual se considera no sólo lo correspondiente a la Francia territorial, sino también a los llamados territorios de ultramar, situados fuera de la región europea, entre los que destacan la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, la Réunion, la Mayotte. Aquí se revisa la población y su evolución por sexo, edad, nacionalidad, esperanza de vida, así como algunos tópicos relativos al salario, el empleo/desempleo y la escolarización promedio de la población.

La escolarización de la población francesa es la temática del segundo apartado, en el cual se especifican los niveles y las edades que conforman la educación obligatoria, así como las particularidades, los principios y los valores de la enseñanza pública y privada. Resulta importante destacar la nomenclatura utilizada para designar los diversos grados, ya que, contrariamente a la gran mayoría de los países, en Francia, se inicia a la inversa, de tal suerte que al primer grado de primaria se le identifica como undécimo, al primero del colegio, como sexto, y al último del mismo como tercero. Esta forma de nominar se debe a que la educación obligatoria se fija hasta los 16 años, lo que correspondería teóricamente hasta el primer año del liceo, que representa el segundo grado, quedando el primero y la terminal como los dos años restantes para cerrar el segundo nivel de enseñanza, que cubre el colegio y el liceo.

Se presenta la configuración del sistema educativo francés, a la cual no sólo se alude por grados escolares, sino también por ciclos de aprendizaje; situación que se vincula con el currículo y los programas, y que hace un tanto complicada la comprensión del sistema en su conjunto. En efecto, los tres grandes niveles del sistema educativo se encuentran organizados internamente por ciclos de aprendizaje. Reiteramos, la educación secundaria –el colegio– de cuatro

años, junto con el liceo, de tres años, conforman el segundo nivel del sistema educativo.

En este mismo apartado, se plantea la administración del servicio educativo, la cual –como se apuntó arriba– se encuentra íntimamente vinculada con la organización político-administrativa del país. La administración nacional opera con base en servicios desconcentrados: por regiones académicas, academias y servicios departamentales, cada uno de los cuales tiene a su cargo responsabilidades, presupuesto y derechos.

Una cuestión interesante aquí tratada es la relativa a la evolución de la población escolar por niveles, en donde se destaca el crecimiento experimentado en la enseñanza superior y el decremento relativo al segundo nivel; esto es, al colegio y al liceo. Particularmente, se analiza la evolución de los alumnos en el colegio, el número de colegios públicos y privados en el territorio francés, el número de grupos y el tamaño de los colegios.

En el tercer apartado, y desde una mirada general, la autora esboza las políticas educativas que el gobierno francés ha definido recientemente, las cuales se plantean en consonancia con las de la UE. Entre éstas, destaca la relativa a la priorización de la escuela primaria, debido al papel que juega ésta en el desarrollo personal de los sujetos y su impacto en la trayectoria escolar y profesional de los ciudadanos.

Una segunda política educativa es la referente a la batalla emprendida contra el abandono escolar, sobre todo en el segundo nivel de enseñanza –colegio y liceo–, para lo cual se perfilan diferentes estrategias que buscan acompañar y apoyar al alumno a fin de lograr su avance en la trayectoria escolar.

Otra línea de política educativa es la que se refiere a la denominada educación prioritaria, que si bien no es novedosa, sí ha sido revitalizada al constatar la prevalencia de grandes desigualdades sociales, económicas y culturales en la población escolar. La refundación de la educación prioritaria, anteriormente conocida como Zonas de Educación Prioritaria, pretende disminuir la brecha que separa a los alumnos que concluyen exitosamente la educación obligatoria de aquellos que no lo hacen debido a factores de orden socioeconómico.

mico. Las escuelas asignadas en las redes de educación prioritaria atienden a los grupos más vulnerables y cuentan con personal especializado y un presupuesto especial para acompañar a los alumnos.

La mejora del clima escolar y la lucha contra el *bullying* representan otra política, recientemente planteada, que busca garantizar un ambiente de convivencia y de respeto en los colegios y liceos, mejorar la seguridad de los actores en el interior de los establecimientos, favorecer los aprendizajes y el bienestar de los alumnos.

Otra de las políticas que revisa la autora es la relativa a la evaluación, que es conceptuada desde varias dimensiones –como reporta la autora–: evaluación de la enseñanza, de la gestión, evaluaciones nacionales e internacionales.

El cuarto apartado está dedicado al análisis del colegio, y se inicia con un breve recorrido histórico que arranca desde el siglo XIX, cuando éste se destinaba a una reducida élite de la población, para llegar al debate actual sobre el denominado “colegio único” (*collège unique*), el cual ha sido motivo de múltiples reformas, hasta llegar a la situación presente, en la que se continúa con la polémica debido, entre otros argumentos, a la incapacidad que se ha experimentado para enfrentar la heterogeneidad y combatir la exclusión.

Respecto a las normatividades del colegio, como señala Ducoing, éstas son reformuladas permanentemente e integradas en el Código de la Educación, que agrupa el conjunto de leyes en vigor, las cuales son emitidas en el *Boletín Oficial de la Educación Nacional*, publicado todos los jueves. De ahí que la totalidad de los decretos, las circulares y los acuerdos pueden ser consultados por maestros, padres de familia y alumnos en los Centros de Documentación, instaurados en todos los establecimientos educativos. En general, se puede afirmar que el sistema educativo francés se funda en grandes principios, algunos de los cuales emanaron de la Revolución Francesa de 1789.

Desde el punto de vista académico-administrativo, los colegios cuentan con un equipo de dirección, un Consejo de Administración, los equipos pedagógicos, el Consejo de Clase y el Comité de Educación para la Salud y la Ciudadanía. Financieramente, los colegios son autónomos, ya que disponen de un presupuesto que es aprobado por el Consejo de Administración y controlado por varias instancias.

Un dispositivo fundamental del que carece la secundaria mexicana es el acompañamiento de los alumnos, estrategia muy desarrollada en el colegio francés, que incluye diversas modalidades a través de las cuales se ofrece una atención personalizada a los estudiantes con el objeto de apoyarlos durante su trayectoria escolar, particularmente a aquellos que se encuentran en situaciones desfavorables, con problemas de aprendizaje y con necesidades educativas especiales.

En este apartado, se presenta también un panorama general de los colegios en todo el territorio francés, así como la distribución de los alumnos en el sector público y privado según edad, sexo, grado y grupo, de acuerdo con la matrícula de 2015; además, se ofrece un breve análisis sobre el origen social del alumnado de acuerdo con la categoría socioprofesional de los padres, en el cual sobresale la presencia de más de 40 por ciento de adolescentes provenientes de un medio desfavorable. Se analizan dos problemas que se comparten con las secundarias mexicanas, el ausentismo y la violencia. A diferencia de nuestras escuelas, en los colegios franceses se registra una baja tasa promedio de inasistencia, pero en materia de *bullying* y con base en la opinión de los propios alumnos, hay más problemas en las escuelas que conforman las redes de educación prioritaria, aun cuando, en general, consideran que prevalece un buen clima escolar en los establecimientos.

La última cuestión que trabaja Ducoing en este apartado es la relativa a la reprobación y la transición entre grados en el colegio, y al liceo. Es en el último grado del colegio donde se acumula la tasa más alta de reprobación. Igualmente, se analizan los resultados del examen nacional BREVET, que es el diploma de secundaria, en su edición 2015.

La temática del currículo del colegio es tratada en el quinto apartado de este texto. Señala la autora que desde 2005 el Ministerio de Educación decidió definir un currículo base, denominado “zoclo común de conocimientos” para toda la educación obligatoria, conforme a las directrices de la UE y las necesidades propias de la formación de los adolescentes del colegio. Este zoclo común ha sido actualizado en varias ocasiones, registrándose la última en 2016.

La versión actual del zoclo común considera los grados escolares y los ciclos de aprendizaje. En cuanto al colegio y en el marco del zoclo común de la educación obligatoria, éste se ubica en el ciclo de consolidación –por lo que se refiere al sexto grado, es decir, el primer grado del colegio– y al ciclo de profundizaciones –quinto, cuarto y tercer grado; es decir, el segundo, tercero y cuarto grados del colegio.

Además de estos ciclos, que obedecen a la estructura general de la educación obligatoria, en el nivel curricular, el colegio se encuentra conformado por otros tres ciclos: de adaptación (sexto grado), central (quinto y cuarto grados) y de orientación (tercer grado).

El currículo actual, denominado “zoclo común de conocimientos, de competencias y de cultura”, se encuentra organizado por campos de formación, lo cual, según la autora, constituye un gran acierto, que se suma a la perspectiva integradora de la formación y a la visión articuladora y transversal de las diferentes asignaturas para el logro de los objetivos y el desarrollo de las competencias en el colegio. Otro gran acierto es el que se refiere a la acreditación de aprendizajes al finalizar cada ciclo escolar.

Los ámbitos de formación, equivalentes a líneas curriculares, son los siguientes: las lenguas para pensar y comunicar, los métodos y las herramientas para aprender, la formación de la persona y de la ciudadanía, los sistemas naturales y técnicos, y las representaciones del mundo y de la actividad humana.

Ducoin puntualiza que para obtener el diploma de conclusión del colegio no bastan las calificaciones que cada profesor asigna, debido a que uno de los intereses del zoclo común es garantizar que todos los alumnos dominen los saberes y las competencias definidos como obligatorios. De ahí que el Estado, a través del Ministerio de Educación, asume la responsabilidad de otorgar el diploma, denominado BREVET, a quienes acrediten el examen nacional correspondiente, mismo que deben presentar los alumnos al concluir el colegio.

El sexto y último apartado de este capítulo se destina a un breve análisis sobre la formación inicial y permanente del profesorado. La formación de profesores en Francia ha transitado por varias instituciones: las clásicas normales, institucionalizadas hace más de un si-

glo, los Institutos Universitarios, y las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación, instauradas en las universidades. Ducoing inicia con una sucinta revisión del proceso de institucionalización de la formación de profesores en las escuelas normales, y los concursos de oposición para acceder a los puestos de maestros en las instituciones de segundo nivel –colegios y liceos.

Suprimidas las escuelas normales, se crean los Institutos Universitarios de Formación de Profesores en cada una de las academias, como una forma de responder a las necesidades de profesionalizar a los futuros docentes por medio de una lógica de vinculación con las universidades. El ingreso a la docencia supone pasar a estas instituciones una vez concluida una licenciatura universitaria y un concurso de acceso.

Más recientemente, se instauran las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación, en el interior de las mismas universidades, a las cuales se puede ingresar después de concluida una licenciatura en la disciplina que se pretende enseñar. Se trata de una formación de nivel maestría, para lo cual, al finalizar el primer año, se debe presentar el concurso de selección, cuya acreditación es indispensable para acceder al segundo año.

Se cierra este capítulo con algunas consideraciones elaboradas por la autora, en las que subraya algunos tópicos problemáticos del colegio y, al mismo tiempo, el esfuerzo que el gobierno francés dedica a la disminución de las desigualdades culturales y educativas a través de la formación que se ofrece en el colegio y el sistema de acompañamiento de los alumnos ahí establecido.

AUSTRIA

La secundaria austriaca, a cargo de Mar Velasco, es la temática del cuarto capítulo, en el que arranca con un minucioso recorrido sobre el origen del sistema educativo, particularizando las políticas de educación iniciadas en el periodo correspondiente a la emperatriz Marie-Thérèse y su hijo Francisco II. Fue la emperatriz –puntualiza la autora– quien habría de emprender una importante reforma en

materia de educación en el imperio austrohúngaro, a pesar de las resistencias iniciales expresadas por la nobleza y el clero; reforma que estaría acompañada por la germanización y por la centralización, entre otros cambios.

Como en buena parte de los países europeos, desde el siglo VIII, las escuelas canónicas y monásticas se instauran también en Salzburgo, junto con las escuelas parroquiales, pero –como subraya Roider (s/d)– las escuelas elementales verdaderas, a las que podían acudir los hijos de familias pobres para aprender a leer y escribir, así como catecismo, son las creadas por diversas órdenes religiosas, ya que el Estado no se preocupaba por atender la escolarización de los niños.

Es justamente bajo el reinado de la emperatriz Marie-Thérèse –como destaca la autora– que se dieron los primeros pasos para la institucionalización de un sistema de educación austriaco, pese a que las escuelas se mantenían todavía bajo el mando de la Iglesia y la comuna. Hacia 1769 se crean las primeras escuelas primarias, en el marco de la administración austriaca, y en 1774, se aprueba el “Reglamento escolar general para las escuelas alemanas normales, principales y triviales” (Roider, s/d).

Las diversas escuelas alemanas –dado que se estableció el alemán como lengua oficial– (Pezzl, 1838) se instauraban en diferentes zonas y operaban con diferentes programas. En las escuelas triviales (*trivialschulen*) o escuelas primarias elementales, se enseñaban los rudimentos básicos de religión, historia, lectura, gramática, escritura, aritmética, moral y economía doméstica, y se instalarían en todos los pequeños poblados y en el campo donde hubiese una escuela parroquial. Las primarias principales (*hauptschule*) tenían un programa que incluía lengua latina, geografía, historia, redacción, dibujo, geometría, economía doméstica y agrícola, superando, por la formación, a las escuelas triviales. En cada barrio debía contarse por lo menos con una de estas primarias principales. Esta *hauptschulen*, que en el siglo XVIII era considerada de un mejor nivel que la *trivialschulen*, permanecería casi hasta la fecha, pero ya no como antes, sino, contrariamente, como una institución destinada a los alumnos que presentaban problemas para estudiar, puesto que el *gymnasium* estaba reservado para los mejores alumnos. Las escuelas normales

(*Normalschulen*) tenían como función ofrecer una enseñanza más amplia que la relativa a las primarias principales, pero además debían formar para las funciones de la enseñanza.

“Marie-Thérèse puede ser llamada a justo título, la fundadora de la escuela primaria austriaca. En 1780, había en los estados austriacos (sin Hungría) 6197 escuelas alemanas con 200000 alumnos” (Roider, *s/d*). Esta escuela, junto con el sistema escolar, habría de evolucionar conjuntamente con el desarrollo político de Austria, marcado, como en muchos otros países de Europa y de América Latina, por la lucha entre la Iglesia y el Estado, pero además, por el conflicto entre nacionalidades. En efecto, en el imperio de los Habsburgo, diferentes grupos –alemanes, croatas, serbios, eslovacos, italianos, polacos, rumanos, checos y húngaros, entre otros– convivían unos al lado de los otros, no sin problemas, dada la confrontación entre nacionalidad y territorialidad. Se trataba de un mosaico etnolingüístico en el que se profesaban diferentes religiones, aunque mayoritariamente la católica, y se hablaban diferentes lenguas, entre las que predominaba la alemana (Pasteur, 1996).

En fin, Mar Velasco revisa el sistema escolar austriaco, destacando, de entrada, que la educación obligatoria se inicia a los seis y concluye a los 15 años. La enseñanza pública es gratuita, a diferencia de la privada, y es regulada por el gobierno federal, por lo que los programas son comunes para todo el país.

Los alumnos deben ser inscritos en la institución escolar que corresponda a su domicilio, al igual que en Francia. La inspección pedagógica es la responsable de situar a los alumnos en las diversas escuelas, de acuerdo con la disponibilidad de lugares y con base en las normatividades establecidas. Antes de la conclusión del ciclo escolar anterior, los padres son informados sobre el establecimiento en el que queda ubicado su hijo.

La autora apunta, de la misma manera, que en el sistema escolar austriaco se inicia muy tempranamente la diversificación, ya que sólo los cuatro años de educación primaria son comunes, no obstante que con la nueva secundaria se pretende suprimir la prematura diversificación. Aunque no es obligatorio, buena parte de los niños de tres años acuden al jardín, aquí llamado *kindergarten*; hay jardines

públicos y privados, los cuales son mayoritariamente administrados por las comunas.

A diferencia de otros de los países del espacio europeo, la escuela primaria austriaca, con la que despega el sistema escolar, tiene una muy breve duración, de tan sólo cuatro años. Los alumnos acuden a ésta entre los seis y los 10 años.

La enseñanza media se encuentra dividida en dos ciclos: el primer ciclo, que sería la secundaria básica, y el segundo, correspondiente al bachillerato.

Al concluir la escuela primaria, los alumnos acceden a la nueva escuela secundaria general que sustituye a la antigua *hauptschule*,⁵ o a la Escuela Superior de Enseñanza General (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS, por sus siglas en alemán), correspondiente al primer ciclo. Ambas atienden a los niños de 10 a 14 años y se ubican en la CITE en el nivel 2 (UNESCO/Institut de Statistique, 2011). Aquí se cursan el quinto, sexto, séptimo y octavo grados escolares (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Después de los cuatro años de la secundaria –subraya Mar Velasco–, los alumnos pueden continuar su educación en una escuela intermedia o superior. Los adolescentes que no desean continuar con estudios superiores tienen que hacer un año más de escuela, sea en la Politécnica o en otra donde enseñen actividades prácticas, a la edad de 14-15 años, para aprobar el noveno grado escolar y cumplir con la educación obligatoria (CITE 3).

Terminada la educación obligatoria, a los 15 años, los adolescentes pueden optar por una formación técnica o profesional, o bien por una formación de enseñanza general, que refiere al segundo ciclo de la educación secundaria (CITE 3). En la primera, se ofrece una formación para un oficio, para lo cual los estudiantes tienen que

5 La *hauptschule* es la estructura de la escuela secundaria que prevaleció durante décadas, misma que ofrecía una formación general para complementar los conocimientos y las habilidades de la escuela primaria, así como para preparar a los alumnos a la inserción a la vida laboral, conforme a sus intereses y sus capacidades. A partir del séptimo grado, los alumnos tenían que elegir entre las diferentes opciones de formación profesional. Esta escuela se destinaba sobre todo a los alumnos que tenían problemas en el estudio y el aprendizaje. Para los más avanzados, se contaba con otro modelo de secundaria.

encontrar una empresa que acepte a los aprendices, además de inscribirse en una escuela profesional. Mientras en la empresa los alumnos desarrollan las competencias prácticas, en la escuela adquieren los conocimientos teóricos (sistema dual). Se calcula que, en Austria, hay aproximadamente 200 oficios que pueden ser estudiados.

El segundo ciclo puede cursarse en una AHS, que recibe a los alumnos entre 14 y 18 años; es decir, después de la nueva escuela secundaria o del primer ciclo de la AHS. Ese segundo ciclo dura cuatro años y se concluye con el bachillerato, denominado Matura, con el cual es posible acceder a las universidades, a las escuelas especializadas y a las pedagógicas.

Las escuelas profesionales secundarias o escuelas especializadas también aceptan a los alumnos de entre 14 y 17 o 18 años, con el objeto de ofrecerles una formación general profesional que se cierra con un examen; su duración es de tres o cuatro años. Al terminar, pueden incorporarse a la vida profesional o continuar con una formación de base a fin de prepararse para ingresar a una escuela profesional superior.

Las escuelas profesionales superiores ofrecen una sólida formación general, además de educación profesional de nivel superior, cuyos estudios duran cinco años y se terminan con el examen del bachillerato. Con este título, los alumnos pueden ingresar a las universidades, a las escuelas especializadas y a las pedagógicas.

La temática de la escuela secundaria es abordada más puntualmente por Mar Velasco en varios apartados. Al respecto, destaca que, a partir de 2012, la nueva escuela secundaria queda convertida en una institución de carácter general, por lo que todas las antiguas *hauptschule* habrían de quedar transformadas en *neue mittelschule* para 2016.

En la *neue mittelschule* se ofrece una cultura general básica a los alumnos, así como, de acuerdo con los intereses y las capacidades de cada estudiante, la preparación para la vida profesional y el tránsito hacia el nivel medio superior; es decir, el bachillerato.

En el programa de la nueva secundaria, que es común para todas las instituciones del nivel, se parte de la integración de los elementos tradicionales de la enseñanza secundaria del primer ciclo con una

nueva visión, una nueva cultura de aprendizaje fundada en la individualización. Con esto, se pretende fomentar el desarrollo máximo de las capacidades y de los talentos individuales de los alumnos, quienes habrían de contar con el apoyo necesario para alcanzar los aprendizajes previstos y desarrollar sus facultades. Muchas de las escuelas secundarias ofrecen a los alumnos tiempo para profundizar sus conocimientos, así como para trabajar en actividades artísticas, creativas, deportivas y científicas. La incorporación de las tecnologías forma parte de los nuevos programas de enseñanza, lo que permite fomentar el acceso crítico a aquéllas.

En todas las escuelas secundarias se encuentra integrada la totalidad de alumnos de la edad, independientemente de su origen cultural y lingüístico, lo que posibilita sensibilizarlos en los valores básicos de convivencia, respeto, tolerancia. Al respecto, se puntualiza: “En clase, el acento está puesto en la elaboración conjunta de temas y contenidos, lo que permite a los alumnos no sólo revelar los conocimientos adquiridos, sino hacerlos suyos”, comprenderlos y compartirlos, en el marco de un ambiente de armonía y entendimiento (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2013: 6-7).

Tanto en varios de los países europeos como de los latinoamericanos la temática de la calidad de la enseñanza y la mejora del aprendizaje surge como un problema que atañe a buena parte de los sistemas educativos nacionales, de cara al cual se han desplegado políticas y programas tendientes a superar los obstáculos que en cada nación han obstaculizado avances importantes. Austria no es la excepción, como aprecia Mar Velasco, al subrayar las acciones puestas en marcha en tal dirección en la nueva escuela media secundaria, tales como la atención individualizada, el fomento del aprendizaje autónomo, el incremento de la planta del profesorado, la participación de dos maestros en la impartición de determinadas asignaturas, entre otros tópicos, como rasgos que caracterizan a esta institución.

Este capítulo finaliza con el análisis de la autora sobre la formación del profesorado en el marco de la reforma de la escuela secundaria; formación que desde 2007 se ofrece en las universidades, y en la que se privilegia el conocimiento científico de las disciplinas con

base en una orientación por competencias genéricas y específicas, disciplinares y didácticas.

La formación universitaria inicial de los docentes se encuentra organizada en cuatro ámbitos fundamentales: saberes disciplinares científicos, didácticas especiales, saberes pedagógicos y habilidades prácticas. En cuanto a la formación permanente, subraya la autora, ésta se ofrece a través de una plataforma de acceso, por un lado, abierto, en algunos tópicos y, por otro, restringido a profesores en activo para otros temas.

Se cierra este texto con un epílogo en el que Mar Velasco describe su experiencia en el desarrollo de este trabajo, situando a la historia en primerísimo lugar como puerta de entrada para comprender la génesis de la educación contemporánea, y otorgándole el valor que ostenta al posibilitar revivir la aventura del pueblo austriaco en el desarrollo de su sistema educativo.

ESPAÑA

Barrón y García son las autoras del capítulo dedicado a la secundaria en España, país que, como sabemos, se encuentra en la actualidad enfrentado a la aspiración independentista de Cataluña. Sin embargo, el anhelo catalán de autodeterminación había sido acariciado por un cierto grupo de habitantes desde el siglo XIX, después de la Primera República Española, y reivindicado por la burguesía intelectual e industrial a inicios del XX, con la intención de defender los intereses económicos de las empresas ante el poder de Madrid. No sería, sin embargo, hasta después de la dictadura franquista y ya en pleno siglo XX cuando Cataluña y Euskadi logran la autonomía (1979) y, posteriormente, Galicia (1981).

Durante las últimas décadas del siglo XX, diferentes conflictos entre los gobiernos centrales y el catalán marcarían el clima de tensión y crispación en la región, ante los afanes de la política nacionalista y de limitación de los derechos de las autonomías. La renacionalización se refuerza por una evolución paralela en el seno de la UE desde la admisión de numerosos nuevos Estados miembro a partir

del inicio del siglo XXI. Esta política es particularmente visible en el ámbito de las lenguas, cuando el gobierno intenta reducir lo más posible el rol del catalán. Su lengua juega para los catalanes, desde la *Renaixença* del siglo XIX, un rol simbólico particular (Kremnitz, 2016: s/p).

El siglo XXI ha sido testigo de la crisis que experimenta Cataluña. El actual presidente de la Generalitat –Carles Puigdemont i Casamajó– ha estado encargado de poner en marcha el proceso de independencia, aunque la mayoría de los partidos políticos, a excepción de Podemos, difícilmente acepta la idea de un plebiscito.

A decir de Kremnitz (2016), sólo hay tres opciones posibles para la resolución del problema: la primera consiste en que Madrid mantenga su postura de rechazo y logre imponer su política nacionalista; la segunda sería que Madrid y Barcelona dialoguen y logren un acuerdo por el que se respeten los derechos de las periferias, lo que podría operarse a partir de una reforma constitucional con tendencia a la conformación de una federación, y la tercera, que Cataluña logre concretar su independencia.

El tema de Cataluña no es un caso aislado y único en el espacio del viejo continente, ya que prevalecen numerosos territorios que cuentan con un estatuto especial, así como diversas minorías lingüísticas y culturales cuyos derechos son reconocidos; tal es el caso, entre otros más, de la comunidad alemana en Bélgica.

En estas últimas décadas, los sueños de independencia han florecido y se han expresado en diversas naciones y regiones de Europa –Bélgica, Escocia, Italia, Rumania, Georgia, Serbia y Chipre–, situación que preocupa a los gobernantes europeos, en tanto que la voluntad separatista ha avanzado particularmente en las regiones ricas. Esta intensificación de movimientos no es nueva; de hecho, se remonta a la década de los noventa, en especial en Europa Oriental, la cual ha sido testigo de diversos conflictos y procesos separatistas: Croacia y Eslovenia (1990-1995), Bosnia (1992-1995) y Kosovo (1999), entre otros más.

Buena parte de los movimientos separatistas se fundan en motivaciones de naturaleza económica y política; por ejemplo, el Tirol del Sur es una región rica en Italia, igual que Flandes en Bélgica, y

Cataluña no es la excepción respecto a España, al ser una de las regiones más ricas de la península. Con la salida del Reino Unido de la UE, posiblemente se reabrirá el caso de Escocia y se reivindicará el sueño de la Cataluña como nación.

España, al lado de Europa, vive con Cataluña una de las grandes paradojas de estos movimientos separatistas: por un lado, la esperanza de la separación del poder de Madrid y, por otro, el anhelo de la incorporación a la UE. No obstante, hay opiniones divergentes:

Una hipótesis de independencia de la Cataluña se inscribiría entonces en un movimiento de fondo. Ciertamente es un problema de primer orden para España. Aunque la unidad formal del reino ha sido cuestionada desde hace mucho tiempo por las tentaciones centrífugas de sus regiones periféricas (Cataluña, pero también Andalucía, Aragón, Asturias, Galicia, Baleares...), la pérdida de su pulmón económico es sin duda imposible (Fiorina, 2015: s/p).

De regreso al trabajo de Barrón y García, su capítulo se encuentra conformado por cinco grandes incisos después de una breve introducción: el primero, denominado “Convergencia de distintos factores: un breve recuento”; el segundo, dedicado al análisis de las políticas educativas; el tercero aborda la caracterización del sistema educativo nacional y la ubicación de la educación secundaria; en el cuarto, se desarrolla muy particularmente la educación secundaria obligatoria; finalmente, el tratamiento de los profesores y su formación es motivo del quinto inciso.

En el primer inciso, las autoras inician con un breve panorama histórico del país, abordando también forma de gobierno, composición de la población, escolarización y algunos elementos de corte económico y social, tales como la población ocupada, el índice Gini, la religión y las lenguas de los habitantes, correspondientes a las diferentes Comunidades Autónomas.

En el segundo inciso, intitulado “Las políticas educativas”, las autoras efectúan una revisión de las mismas, previa disertación sobre la particularidad de la situación española en cuanto a tres tópicos por lo menos:

- a. Los vaivenes de las políticas gubernamentales y, por tanto, las educativas, que han experimentado transformaciones importantes a partir de los cambios ideológicos de los mandatarios que han ocupado el poder.
- b. La incorporación a la UE, que supuso igualmente una sumisión a las políticas supranacionales.
- c. Las especificidades de las políticas educativas de las diversas Comunidades Autónomas que, desde la década de los ochenta para algunas, y del año 2000 para otras, constituyen un rasgo distintivo de cada comunidad, marcadas por las posibilidades presupuestarias.

El sistema educativo nacional es la temática desarrollada en el tercer inciso, sistema que se vio sometido a una gran reforma educativa emprendida en 2013 ante, por un lado, la alta tasa de desempleo registrada en los jóvenes y, por otro, el alto índice de fracaso y abandono escolar –el doble del registrado por los países de la UE.

Como apuntan las autoras, el sistema educativo español se encuentra conformado por las administraciones educativas y diversos agentes –profesionales de la educación y agentes que prestan funciones de regulación o prestación de servicios; quienes tienen derecho a la educación, y las estructuras, medidas y acciones que se operan en el marco del servicio educativo.

La escolarización obligatoria incluye seis años de educación primaria que se cursan entre los seis y los 12 años de edad, más cuatro años de educación secundaria obligatoria, al igual que la secundaria francesa, entre los 12 y los 16 años, después de lo cual se puede acceder al bachillerato y a la universidad y otras formaciones.

En relación con la secundaria obligatoria, Barrón y García puntualizan, en el cuarto inciso, que ésta se encuentra conformada por dos ciclos: el primero de tres años y el segundo de un año, el cual es de carácter propedéutico para orientar a los alumnos hacia las enseñanzas generales o bien las profesionales. Como en la primaria, además de las enseñanzas mínimas determinadas por el Ministerio de Educación, hay asignaturas que son definidas por las diversas Comunidades Autónomas.

La educación secundaria se ofrece tanto en instituciones públicas como en privadas concertadas, y cada Comunidad Autónoma regula la admisión de los alumnos con el objeto de garantizar la libre elección de la institución, aunque las escuelas privadas no concertadas cuentan con sus propios procedimientos de admisión. La red que ofrece la secundaria obligatoria se encuentra conformada, por tanto, por los centros públicos, que se llaman institutos de educación secundaria, los centros privados concertados y los centros privados, financiados exclusivamente por fuentes particulares (EURYDICE, 2016).*

En el quinto inciso, Barrón y García efectúan una revisión sobre la formación del profesorado español de la educación secundaria, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a la continua, para lo cual documentan los diferentes modelos formativos que han regido en la península ibérica hasta llegar a la actualidad. Son las universidades las facultadas para impartir el denominado máster universitario para la formación del profesorado de secundaria, después del cual se tiene que participar en un concurso de oposición para acceder al puesto.

En el cierre de este capítulo, las autoras efectúan un balance relativo al avance que el Estado español ha experimentado en materia educativa, tanto en relación con el incremento del financiamiento como con la búsqueda de la calidad del servicio. Por otro lado, la península destaca por la acogida de inmigrantes en las aulas de su sistema educativo.

REFERENCIAS

Baruch, Jérémie (2016), “‘Brexit’: comprendre les arguments pour et contre la sortie du Royaume-Uni de l’Europe”, *Le Monde*, 31 de mayo, <<http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/05/31/>

*Nota de la edición: EURYDICE es una red cuya tarea es explicar cómo se organizan y cómo funcionan los sistemas educativos en Europa.

- brexit-les-arguments-pour-et-contre-la-sortie-de-l-union-europeenne_4929720_4355770.html>, consultado el 7 de enero de 2017
- Bundesministerium für Bildung (2017), *Bienvenue à l'école autrichienne*, Viena, <<http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=595>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013), *Itinéraires de formation en Autriche*, Viena, <https://www.bmb.gv.at/enfr/bw_f/bildungswege2013_fr_8221.pdf?5te5hc>, <<http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=595>>
- Deane, Michèle (2006), “Les ‘Comprehensive schools’, en Angleterre, construction, déconstruction et reconstruction”, *Éducation et Politiques*, Lyon, 2 de julio, <http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/michele_deane/>, consultado el 9 de enero de 2017.
- De Puelles Benítez, Manuel (1993), “Estado y educación en las sociedades europeas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://rieoei.org/oei_virt/rie01a02.htm>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Demotte, R., D. Simonet, M. Daerden, C. Dupont, F. Laanan, C. Fonck y Tarabella (2009), *Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité 2009*, Bruselas, Centre de Documentation Administrative, <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_022.pdf>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Dessus, Philippe (2017), *Aperçu des systèmes éducatifs européens*, Grenoble, Université de Grenoble Alpes-École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, <<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/euroeduc.html>>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Dubet, François, Elisabeth Bautier, Marie Duru-Bellat et Jean-Paul Payet (1998), *Vingt propositions pour le collège*, <<http://futurcpe.free.fr/lectures/auteurs/dubet/dubetf.htm>>, consultado el 30 de abril de 2017.
- EUR-Lex. L'accès ai droit de l'Union Européenne (s/d), *Méthode ouverte de coordination (MOC)*, <<http://eurlex.europa.eu/summary/glossary/>>

- open_method_coordination.html?locale=fr>, consultado el 30 de abril de 2017.
- EURYDICE (2016), *Organización de la Educación Secundaria Obligatoria*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Organizaci%C3%B3n_de_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Fiorina, Jean-François (2015), “La Catalogne: problème pour l’Espagne, défi pour l’Europe”, *Le Monde*, París, 5 de octubre, <http://www.huffingtonpost.fr/jean-francois-fiorina/independance-catalogne-europe_b_8232256.html>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Hawking, Stephen (2016), “Stephen Hawking says Britain leaving EU would damage science”, *PHYS.ORG*, 10 de marzo, <<https://phys.org/news/2016-03-stephen-hawking-britain-eu-science.html#jCp>>, consultado el 3 de mayo de 2017.
- Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques* (2016), <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_histoire.htm>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Informations et Services Officiels (2017), *La Belgique*, <<https://www.belgium.be/fr>>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Kremnitz, Georg (2016), “Les tensions actuelles entre la Catalogne et l’Espagne. Une crise qui aurait pu être évitée”, *Lengas*, núm. 79, 30 de junio, <<http://lengas.revues.org/1040>>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- L’État belge. Données démolinguistiques* (2016), <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Les Belges, leur histoire... et celle de leur patrie, la Belgique* (2016), <<http://www.histoire-des-belges.be/au-fil-du-temps/epoque-contemporaine/guerre-scolaire/la-guerre-continue-au-20e-siecle>>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- ONU (2015), *Asamblea General. Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*, Nueva York, <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>>, consultado el 6 de mayo de 2017.

- OCDE (2014), *Regards sur l'Éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE*, <<http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>>, consultado el 3 de mayo de 2017.
- Pasteur, Paul (1996), “L'Autriche de François-Joseph face aux nationalités”, *Matériaux pour l'Histoire de notre temps*, vol. 43, núm. 1, Nanterre, Association des amis de la BDIC et du Musée, <http://www.persee.fr/doc/mat_0769-3206_1996_num_43_1_402063>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Pezzl, Jean (1838), *Guide des étrangers à Vienne. Description de cette capitale de l'empire d'Autriche et de ses environs*, Viena, Mörschner et Jasper, <<https://books.google.com.mx/books?id=b-YswNrJJCQC&pg=PA139&dq=ecoles+triviales+en+Autriche&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjn7eaDhKXUAhXm44MKHbaTDIEQ6AEIJzAA#v=onepage&q=ecoles%20triviales%20en%20Autriche&f=false>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Roider, Franz (s/d), “Autriche”, en Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Lyon, Institut Français de l'Éducation, <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2128>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Soligo, Camile y Clément le Goff (2016), “En Angleterre, les «grammar schools» divisent”, *Le Blog du Bureau de Londres*, 9 de septiembre, <<http://geopolis.francetvinfo.fr/bureau-londres/2016/09/09/en-angleterre-les-grammar-schools-divisent.html>>, consultado el 9 de enero de 2017.
- Toute l'Europe. EU (s/d), *Où vont les étudiants Erasmus en Europe?*, <<http://www.touteleurope.eu/actualite/ou-vont-les-etudiants-erasmus-en-europe.html>>, consultado el 9 de enero de 2017.
- UNESCO-Institut de Statistique (2016), “No dejar a nadie atrás: ¿cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?”, *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo*, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs37-out-of-school-children-es.pdf>>, consultado el 6 de mayo, 2017.
- UNESCO-Institut de Statistique (2011), *Classification Internationale Type de l'Éducation*, París, <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/>

international-standard-classification-of-educationFR.aspx>, consultado el 5 de mayo de 2017.

Union Européenne (2007), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen*, Bruselas, <http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/key-comp-fr_1325755703492.pdf>, consultado el 6 de mayo de 2017.

ESTUDIO DE CASO: BÉLGICA, COMUNIDAD FEDERACIÓN WALLONIE-BRUSELAS

María Bertha Fortoul Ollivier

El reino de Bélgica es un país de Europa noroccidental. Su capital es Bruselas. Su posición geográfica, marcada por el paso y el límite entre grandes culturas (española, francesa, flamenca, prusiana) signa, a lo largo de los siglos, su conformación nacional en diversos ámbitos.

El país está organizado en tres regiones: la de Flandes, al norte del país, que colinda al centro con Holanda; la de la Wallonie, al sur, y Bruselas, la ciudad capital. Estas regiones marcan lingüísticamente al reino belga. Además de la organización por regiones, el país está organizado por comunidades lingüísticas: la comunidad flamenca (lengua neerlandesa), la comunidad francesa (lengua francesa, a partir de 2011 llamada Federación Wallonie-Bruselas) y la comunidad germanófona (lengua alemana). Las tres lenguas son reconocidas como lenguas nacionales: 60 por ciento de su población, principalmente en la región de Flandes, habla neerlandés, mientras que cerca de 40 por ciento habla francés, en la de Wallonie, al sur, y en la de Bruselas-Capital, que es una región oficialmente bilingüe que acoge también una minoría de hablantes de neerlandés. Menos de 1 por ciento de los belgas vive en la comunidad germanófona, al este del país (OCDE, 2015a).

La superposición de los límites de las regiones y las comunidades ha creado dos peculiaridades notables: el territorio de la región de Bruselas-Capital está incluido tanto en la Federación Wallonie-Bruselas como en la comunidad flamenca, mientras que el territorio

de la comunidad germanófono está totalmente dentro de la región wallona.

El reino de Bélgica no cuenta con un sistema educativo único, sino que éste es diferente según las comunidades lingüísticas, al considerarse legalmente la educación como una de sus atribuciones. Salvo el primer apartado, que corresponde al marco sociohistórico nacional, a lo largo de este escrito nos estaremos refiriendo a la comunidad lingüística de habla francesa, conocida con el nombre de Federación Wallonie-Bruselas, en cuanto combina sus dos enclaves geográficos: la zona de Wallonie y la zona de Bruselas-Capital.

MARCO SOCIOHISTÓRICO

Perfil histórico y geográfico del país

El país cubre una superficie de 30 528 km² con una población de 11 267 910 habitantes (Belgium.be, *s/d*). Geográficamente, colinda con Francia, Luxemburgo, Alemania, Holanda y el Mar del Norte, ubicándose entre la región germánica y la de las lenguas romances (francés, español, italiano). Como país independiente surge en 1830; en la actualidad, forma parte de la Unión Europea (UE). Su capital es Bruselas. El índice de densidad de población era, en 2015, de 363 habitantes por km² (Belgium.be, *s/d*).

Su ubicación geográfica en el paso entre los distintos reinos o países (en los siglos XVI a XVIII de los reinos de Francia, Inglaterra o España con los de Flandes, Escandinavia, Baviera o Rusia, y en los siglos posteriores entre Francia y Prusia o Alemania, Polonia y Rusia) marca de forma sustancial al país en su conformación lingüística y en su organización política, educativa, cultural y religiosa. Su posición geográfica, su extensa red de comunicaciones terrestres y marítimas, así como la capacidad de sus puertos lo han convertido en un importante centro logístico europeo, por donde transita un gran volumen de mercancías.

Su fiesta nacional es el 21 de julio, en memoria del juramento de Leopoldo I a la constitución y a las leyes belgas. Su bandera consta

de tres franjas verticales de colores negro, amarillo y rojo; los colores provienen del escudo del antiguo ducado de Brahant, el cual tenía un león de oro –amarillo–, sobre un fondo de arena –negro– con la boca abierta –rojo–. Cada región y comunidad tiene también sus fiestas regionales y sus propias banderas.

La historia del país se construye en dos grandes épocas: una primera, anterior al surgimiento de Bélgica como país independiente (1830), y una segunda, posterior a dicho año. Toda su trayectoria como país independiente, en los últimos 200 años, está signada por el respeto a la diversidad cultural y a la necesaria convivencia entre ellas.

El territorio ocupado en la actualidad por Bélgica estuvo habitado desde épocas muy remotas (9 000 años a. C.). Desde la invasión romana (57 a. C.) hasta nuestros días, ha sido zona de tránsito y comercio de bienes comerciales, culturales y de religiones, por lo que su geografía se ve marcada por ciudades comerciales, puertos, edificios religiosos y caminos en el territorio que permiten unir el mar Báltico y el Mediterráneo. En distintos momentos (dinastía de los carolingianos, señores feudales y duques de Borgoña) se constituye, además, en el centro político y económico de imperios y realezas. El movimiento entre rompimientos y reconquistas de dichos emporios explica las fronteras lingüístico-culturales entre lo flamenco y lo francés. A lo largo de varios siglos, hubo además luchas por el poder entre los comerciantes y los artesanos, abriéndose así la participación de diferentes sectores en los poderes comunales.

Los siglos XVII y XVIII estuvieron marcados por periodos de independencia y de dominio por diferentes monarquías, principalmente la española, la austriaca y la francesa. El comercio fluvial y portuario con otras latitudes europeas y americanas nunca se vio interrumpido, dado el manejo de productos de lujo. Asimismo, se instalaron las primeras máquinas de vapor, en el siglo XVIII, con lo que la región de Wallonie se industrializó. En el Congreso de Viena, a la caída de Napoleón, los aliados (Austria, Prusia, Reino Unido, España y Piamonte) crearon un Estado-tapón al norte de Francia: el Reino Unido de los Países Bajos, con Guillermo I como rey, el cual deseaba imponer el neerlandés como idioma oficial. Esta medida

contrarió a los industriales de la región de Wallonie y, en 1828, los países bajos del sur buscaron su separación de los del norte, lo cual determinó el inicio del actual Estado belga.

El reino de Bélgica se crea el 4 de octubre de 1830. La Constitución de 1831 prevé que todos los poderes emanen de la nación: un Estado fundado en el principio de la unidad de legislación y del gobierno. Los preceptos fundamentales son:

El derecho a la propiedad privada, la libertad individual, la igualdad ante la ley, el Estado de Derecho y un fuerte parlamentarismo. Estos principios elementales se siguen aplicando hoy en día a pesar de que la Constitución ha experimentado una evolución [...] Las reformas constitucionales se han producido, principalmente, para tomar en consideración la evolución de la propia sociedad belga (Cardoen, *s/d: s/p*).

Casi desde su inicio como nación, el ejercicio de algunas competencias de carácter local es confiado a colectividades subordinadas: las provincias y las comunes. En el siglo XIX, un movimiento flamenco reivindica el reconocimiento lingüístico oficial de la lengua neerlandesa. Posteriormente, en 1962, se traza una frontera lingüística entre el norte del país –territorio neerlandés– y el sur –territorio francófono–. El bilingüismo de Bruselas y de sus 18 comunidades periféricas es reconocido, así como una zona de lengua germánica al este del país. Los años posteriores han visto el surgimiento de diversas comunidades culturales y lingüísticas. Al mismo tiempo, en el ámbito nacional, un movimiento flamenco reclama el dominio político y económico de la zona industrial; los wallones defienden un dominio cultural. Todos estos movimientos llevan al surgimiento de zonas económicas y sociales. Desde el gobierno, la respuesta a estas aspiraciones son cinco revisiones constitucionales, en 1970, 1980, 1988, 1993 y 2001, que modifican progresivamente las estructuras políticas de Bélgica, que ha pasado de ser un Estado unitario a uno federal, que busca una estructura eficiente. De 1830 a 1970, las estructuras del Estado belga correspondían a uno unitario descentralizado. Actualmente, es un Estado federal compuesto por colectividades no subordinadas a una autoridad nacional. Las comunidades y

regiones tienen igualdad de poder frente a la autoridad nacional en su ámbito de competencia.

En términos organizativos, se crearon tres comunidades: la francesa, la flamenca y la germana; y tres regiones: la flamenca (al norte del país), la wallona (al sur) y la región de Bruselas-Capital (al centro). Sólo en el caso del flamenco coinciden las comunidades con las regiones. A partir de 2011, la comunidad francesa pasó a ser la Federación Wallonie-Bruselas.

Este reino es uno de los seis miembros fundadores de la UE; el 1 de noviembre de 1993 Bruselas fue nombrada la ciudad capital y alberga las instituciones principales de dicha organización. Forma parte también, desde 1958, junto con Luxemburgo y los Países Bajos, de la unión económica y aduanera del Benelux (Belgium.be, *s/d*).

Tipo de gobierno

Su forma de Estado es una monarquía parlamentaria; se trata de un Estado federal constituido por comunidades y regiones (Alberto II, 1994). Su rey actual es su majestad Felipe I, quien tiene poderes limitados en la Constitución; su primer ministro es Charles Michel.

El reino de Bélgica es un único Estado federal estructurado en tres niveles. En cada uno de ellos hay figuras organizativas diferentes (Belgium.be, *s/d*; OCDE, 2015b). El primer nivel corresponde al Estado federal, a las comunidades y a las regiones, que tienen igualdad de derechos, pero que intervienen en distintos ámbitos de competencia de la marcha del país. Las regiones y las comunidades tienen una personalidad jurídica distinta a la del Estado, por lo que poseen sus propios órganos legislativos y ejecutivos, y ejercen de manera autónoma las competencias transferidas desde el gobierno federal en los últimos años.

El gobierno federal, con sede en Bruselas, tiene como ámbito de competencia los asuntos que son del interés de todos los habitantes del reino, como la política exterior, las ayudas al desarrollo, el ejército, la policía, la gestión de la economía, el bienestar social (pensiones, seguros de enfermedad o de desempleo, apoyos familiares para

la crianza de los hijos), los transportes, la energía, las telecomunicaciones, la investigación científica, la impartición de justicia y las empresas públicas (ferrocarriles, correos, centros culturales); además, es el encargado de las relaciones con los organismos internacionales, fundamentalmente con la UE y con la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN). A éstas, se suman competencias limitadas en la educación y la cultura, y la supervisión de los impuestos de las autoridades regionales.

Las tres comunidades lingüísticas (flamenca, francesa y germana) corresponden a grupos poblacionales unidos por una lengua y una cultura. Su ámbito de influencia es la promoción de la lengua, la cultura, la educación en la mayoría de las escuelas, bibliotecas y teatros, y la atención a las personas. Tanto la comunidad lingüística francesa como la flamenca detentan su ámbito de competencia en la región de Wallonie o Flandes, respectivamente, así como en la de Bruselas-Capital.

Las tres regiones (Flandes, Wallonie y Bruselas-Capital) dan respuesta a la historia del territorio belga y a las aspiraciones de autonomía de sus habitantes; su ámbito de influencia es la ocupación del territorio, por lo que son responsables del empleo, del medio ambiente, de las obras públicas, de la economía. Tutelan, además, las provincias y las comunas. Las comunidades y las regiones son consideradas como entidades federadas que comparten el poder con la autoridad federal, cada una en su ámbito de competencia.

El segundo nivel corresponde a las provincias, que en el reino belga son 10 y están subordinadas a las tres autoridades del primer nivel.

El tercer nivel, que es el más cercano a los ciudadanos, corresponde a las comunas, 589 en total, subordinadas también a las tres autoridades del primer nivel. Financieramente, están sujetas a las provincias.

Los niveles de gobierno están compuestos por los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial a nivel del país, y sólo los dos primeros (Ejecutivo y Legislativo) en el caso de las comunidades y regiones (Belgium.be, *s/d*).

El Poder Ejecutivo federal está detentado por el rey, el primer ministro y los ministros, que son nombrados por el monarca y por los secretarios de Estado. El rey es el jefe de éste; constitucionalmente, su rol se centra en coordinar la unión entre los belgas y en mantener aquello que puede garantizar la existencia del reino. Por su parte, las funciones centrales del primer ministro son dirigir el gobierno y presidir el consejo de los ministros, representar al gobierno ante las principales instituciones nacionales y extranjeras, y asegurar los contactos con las instancias no gubernamentales. En las comunidades y regiones, el Poder Ejecutivo está en manos de un gobernador.

El Poder Legislativo, el poder más importante del reino belga, está en manos del rey y de un parlamento bicameral formado por el Senado (compuesto por representantes de las comunidades y de las regiones, y por políticos mayores) y por una Cámara de Representantes. La primera cámara está encargada de la visión a largo plazo del país y su posicionamiento internacional, y la segunda, del control político y las finanzas. El rey sanciona las leyes.

En las comunidades y regiones, el Poder Legislativo radica en una Asamblea de Representantes.

Las normativas emanadas del Poder Legislativo federal son conocidas como leyes, mientras que las de las comunidades y regiones son decretos y, sólo para la región Bruselas-Capital, ordenanzas. A pesar de tener nombres distintos, todos ellos tienen la misma fuerza legal. Existe una corte de arbitraje en caso de conflictos entre las normatividades.

El Poder Judicial es ejercido por los magistrados y es de orden federal únicamente; controla la legalidad de los actos del Poder Ejecutivo.

En 1980, la comunidad flamenca reunió sus consejos y sus gobiernos, por lo que hay un parlamento flamenco y un gobierno flamenco; en la parte de habla mayoritariamente francesa, hay dos gobiernos y consejos para cada poder: los de la federación y los de la región. La región de Bruselas-Capital posee en su territorio estructuras adaptadas a la presencia de las comunidades lingüísticas francófona y neerlandesa. Asimismo, existen comisiones que ejecu-

tan las misiones comunitarias: a) la Comisión Comunitaria Francesa (Cocof), b) la Comisión Comunitaria Neerlandesa (Cocon), y c) la Comisión Comunitaria Común (Cocom). Cada una de éstas tiene una asamblea que cumple las funciones del Poder Legislativo y un colegio con las funciones del Ejecutivo.

Economía

Su moneda es el euro. El indicador económico, denominado producto interno bruto (PIB), involucra la suma de todas las actividades productivas y de servicios de Bélgica. Su tasa anual de crecimiento fue de 1.3 por ciento en 2014, 0 por ciento en 2013, 0.2 por ciento en 2012 y 1.8 por ciento en 2011. En 2015, el PIB per cápita ascendió a 44 281 dólares (OCDE, 2015a y 2015b). El índice de coeficiente GINI (índice de medición de la desigualdad de ingresos) para 2014 era de 29.

En cuanto a su estructura, de 335 766 millones de euros, el rubro de los servicios corresponde a 77 por ciento (258 284 millones de euros), el de la industria a 16.5 por ciento (55 524 millones de euros), el de la construcción a 5.7 por ciento (19 160 millones de euros) y la agricultura solamente a 0.8 por ciento (2 798 millones de euros), por lo que, en materia económica, el país es, básicamente, dependiente de los servicios, después de haber sido una de las cunas de la Revolución Industrial en el siglo XVIII (BNB, 2015). Por regiones, el aporte al PIB en 2013 varió: mientras la flamenca contribuyó con 57.1 por ciento, la wallona con 23.9 por ciento y Bruselas-Capital con 18.9 por ciento (BNB, 2013).

La inflación de 2012 a 2015 se ha movido entre 2.2 por ciento y 0.5 por ciento, y en todos los años referidos es ligeramente superior a la de la UE. Su tasa nacional de desempleo de personas mayores de 15 años –en el mismo periodo– ha oscilado entre 7.6 por ciento y 8.3 por ciento, siendo 2 puntos porcentuales menor a la de la UE (DGS-SB, 2015). El crecimiento del empleo en los últimos años ha estado centrado en el sector privado y, dentro de él, en trabajos independientes.

Sus principales socios comerciales, tanto en lo relativo a las importaciones como a las exportaciones, son Alemania, Francia, Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos, mayoritariamente en los rubros de productos químicos, minerales, maquinaria y material de transporte. Su balanza comercial en 2015 fue favorable, de 1 000.3 millones de dólares. Como se puede ver, sus tres socios principales forman parte de la UE (BNB, 2015).

La región wallona fue la cuna de la Revolución Industrial en Europa occidental y, durante muchos años, su motor económico fue la industria pesada. Sin embargo, desde mediados del siglo pasado la actividad económica regional se fue moviendo hacia el impulso de ciudades universitarias y de polos industriales, en los cantones de Hainaut occidental, Lieja, Charleroi y Mons.

En 2005, el gobierno de Wallonia lanzó un plan de reactivación económica, dado que sus índices la ubicaban por debajo del promedio del reino de Bélgica y de la UE; se conoce con el nombre de Plan Marshall y está organizado en torno a cinco objetivos (BNB, 2013): a) crear polos de competitividad regional e incluso mundial en los cuales la región wallonie pueda ser líder. Cinco sectores fueron identificados como factibles: lo aeroespacial y aeronáutico, las ciencias de lo viviente, el transporte y su logística, lo agroalimentario y la mecánica; b) estimular la creación de actividades productivas mediante mecanismos únicos y excepcionales tendientes a alentar a los emprendedores; c) disminuir los impuestos de las empresas mediante la creación de zonas francas en las que se combinarían subvenciones y disminución de impuestos; d) dotar a la innovación y a la investigación, de manera que puedan ser dirigidas hacia la competitividad empresarial, y e) mejorar las competencias de los trabajadores y de los empleadores por medio del reforzamiento de las aptitudes lingüísticas de wallones y el aumento a la calidad en las instituciones educativas.

Población

La población del reino belga, en enero de 2015, era de 11 035 848 habitantes, de los cuales 5 313 670 eran hombres (49.17 por ciento) y 5 722 178 mujeres (50.83 por ciento) (SB, 2015). La repartición de esta población en las diferentes regiones es desigual: 6 444 127 viven en la región flamenca, 3 589 744 en la wallona –de los cuales 763 228 constituyen la comunidad germánica–, y 1 175 173 en Bruselas-Capital (Belgium.be, *s/d*). A pesar de esta dispersión, la población es mayoritariamente urbana.

La población nacional, para enero de 2015, estaba constituida, para el caso de los habitantes menores de 18 años, por 2 277 158 habitantes (20.3 por ciento), para los que tienen entre 18 y 64 años –población económicamente activa–, por 6 901 298 (61.6 por ciento), y los mayores de 65 años, por 2 030 588 (18.1 por ciento). Para el caso de la región Wallonie, los resultados en 2015 mostraron 3 589 744 habitantes, de los cuales 756 866 (21.1 por ciento) tenían menos de 18 años, 2 203 922 (61.4 por ciento) entre 18 y 64 años, y 629 786 (17.5 por ciento) más de 65 (SB, 2015).

Un estudio de las pirámides poblacionales muestra que se trata de un país que va envejeciendo poco a poco. Para 2015, la expectativa de vida para los hombres era de 78 años, mientras que para las mujeres de 83. Su tasa de natalidad era de 10.3 por 1 000 habitantes, nacimientos aportados más por mujeres de origen extranjero que por las nacionales.

De los habitantes del territorio belga, se calcula que casi 1 400 000 nacieron en otro país, lo que corresponde a 13 por ciento de la población total, siendo considerado este reino como una tierra de acogida. Los inmigrantes provienen en su mayoría de otros países europeos, siendo los más importantes Italia, Francia, Países Bajos, Polonia y Marruecos, entre los no europeos. Una parte importante de este flujo migratorio se explica por la presencia en su territorio de organismos internacionales, tanto de la UE como de fuera de ella, por lo que es considerado como un flujo migratorio no pobre (SB, 2015).

El índice del desarrollo humano para 2012 fue de 0.897; en 2013, de 0.881, y en 2014, de 0.890; este ligero crecimiento da cuen-

ta de una mejora en las condiciones de vida del país (ONU, 2015). En el conjunto de los países del mundo, Bélgica está considerada como uno de los que poseen un índice muy alto; ocupa la posición 21. Su tasa de alfabetización es de 99 por ciento.

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD WALLONIE-BRUSELAS

La unidad de organización del sistema educativo de la comunidad francesa son las instituciones escolares; cada una de ellas depende de un poder organizador y pertenece a una red de enseñanza. El sistema educativo está organizado en dos grandes redes (FW-B, *s/d* j; FW-B, 2011):

- La enseñanza oficial. Esta enseñanza tiene un poder organizador público que es el responsable de la escuela. Tal poder puede ser la misma Federación Wallonie-Bruselas, las provincias (Brabant Wallon, Hainaut, Lieja, Namur), las ciudades, las comunas o la Ccof.
- La enseñanza libre. Los poderes organizativos de esta enseñanza son privados; son asociaciones confesionales o no confesionales.

En la enseñanza libre, hay una confesional y una no confesional. La enseñanza confesional está constituida por las escuelas y los poderes organizativos que plantean una instrucción inspirada en una confesión religiosa particular (católica, protestante, judía, islámica u ortodoxa). Por su parte, la enseñanza no confesional está constituida por las escuelas cuyo poder organizador no se adscribe explícitamente a confesión religiosa alguna. En ambas redes, hay una enseñanza subvencionada. La mayoría de los poderes organizadores de la enseñanza subvencionada se adhieren a federaciones de poderes que los representan ante el gobierno de las federaciones (véase cuadro 1).

CUADRO 1.

Tipo de escuelas según redes y poderes organizadores

	Enseñanza oficial		Enseñanza libre		
Redes	Federación Wallonie-Bruselas	Oficial subvencionado	Libre subvencionada Confesional	No confesional	Libre no subvencionada
Poder organizador	Federación Wallonie-Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> • Provincias • Comunas • Comisión comunitaria francesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones sin fines de lucro • Congregaciones religiosas • Diócesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones sin fines de lucro 	
Rol de la federación	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza • Asegura financieramente 	Subvenciona Reconoce los títulos dados			Puede reconocer los títulos dados mediante procedimientos de homologación
Wallonie-Bruselas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los títulos dados 				

Fuente: MCF-DRI (2007: 11).

En el nivel nacional, está determinado jurídicamente que cada comunidad tiene el derecho de organizar la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, superior, artística, de promoción social (para la atención a jóvenes y adultos que no cuentan con certificaciones solicitadas por el mercado laboral) y especializada (para estudiantes con alguna necesidad educativa especial), y de crear las escuelas necesarias para ello.

Cada poder organizador puede determinar sus programas de estudio para las distintas asignaturas, los métodos pedagógicos que se emplearán y la organización escolar, siempre y cuando respete las disposiciones normativas vigentes en el nivel nacional, entre las que se encuentran la duración de los estudios, el número mínimo de horas/semanas, la enseñanza de determinadas disciplinas y las competencias a ser logradas en la enseñanza obligatoria.

Esta libertad de enseñanza se plasma en la definición de los proyectos pedagógicos y de los programas de estudio para las asignaturas desde los poderes organizadores y de las redes de enseñanza. Ambos organismos adaptan estos documentos a (Communauté Française de Belgique, 1997): a) los objetivos generales de la enseñanza; b) el aprendizaje, el estudio y el dominio de la lengua francesa; c) el aprendizaje de las herramientas de la matemática; d) el interés por conocer lenguas diferentes al francés y, fundamentalmente, de

comunicarse en ellas; e) la importancia de las artes, de la educación para los medios y de la expresión corporal; f) la comprensión de las ciencias y de las técnicas y a las mutuas relaciones entre ellas; g) la trasmisión de la herencia cultural y al descubrimiento de otras culturas que de manera conjunta permiten tejer lazos sociales y reconocerse; h) la salvaguarda de la memoria de eventos que posibilitan una mejor comprensión del pasado y del presente, en la perspectiva de un anclaje personal y colectivo a los ideales fundantes de la disciplina; i) la comprensión del entorno y de la historia de la unificación europea, y j) la comprensión del sistema político belga.

Los programas de estudio para las distintas asignaturas, los métodos pedagógicos a ser empleados y su organización requieren ser validados por el Ministerio de la Federación Wallonie-Bruselas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas del reino de Bélgica están organizadas de acuerdo con los ámbitos de competencia del gobierno federal y de las comunidades (Federación Wallonie-Bruselas, comunidad flamenca y comunidad germanófono). En las tres últimas fases de la reforma del Estado (1988, 1993 y 2001), se han transferido paulatinamente competencias de corte educativo de la autoridad federal a las entidades federadas. La educación formal y no formal para jóvenes y adultos está en manos de las comunidades. En 2015, se lanzó el pacto por una enseñanza de excelencia, que mediante un trabajo colaborativo entre los diversos sujetos que participan en los procesos formativos escolares define la finalidad de la escuela, sus metodologías, los roles de los diferentes agentes involucrados, la gobernanza y la formación de los docentes.

Políticas de competencia federal

Los artículos 24 y 127 de la Constitución belga de 1994 (Alberto II, 1994) fijan el máximo régimen normativo respecto a lo educativo.

El artículo 24 (véase Anexo 1) establece el derecho a la instrucción como uno fundamental. Sostiene que: a) la enseñanza es libre; b) cada sujeto tiene derecho a la enseñanza dentro del respeto a las libertades y a los derechos fundamentales. La enseñanza organizada por las comunidades es neutral; c) el acceso a la enseñanza será gratuito hasta el final del periodo de enseñanza obligatoria; d) todos los alumnos o estudiantes, padres, miembros del personal y establecimientos de enseñanza son iguales ante la ley o el decreto; e) la organización, el reconocimiento o las subvenciones de la enseñanza por la comunidad serán reguladas por ley o decreto.

Por su parte, el artículo 127, modificado en 2005 (Alberto II, 1994), menciona las competencias en materia de educación del gobierno federal y de las comunidades. Las atribuciones del gobierno nacional en cuanto a la educación se agrupan en torno a condiciones mínimas para la extensión de los diplomas, duración de la escolaridad obligatoria y años de inicio y de fin, régimen de pensiones del personal docente. Las demás atribuciones operan en el nivel de cada una de las comunidades. En dicho artículo, se menciona que los decretos promulgados en cada una de ellas tienen fuerza de ley.

Nacionalmente, la educación se sostiene en tres principios: obligatoriedad escolar, neutralidad y libertad de enseñanza.

Obligatoriedad escolar

La obligación contempla 12 años de estudio, iniciando el año escolar en el cual el alumno cumple seis años y terminando al fin del año escolar en el que el sujeto cumple 18. En la modificación realizada al artículo 24 constitucional en junio de 1983 (Alberto II, 1994), se sostiene que la obligación escolar es para todos los menores de edad que vivan en el reino de Bélgica, independientemente de su estatus domiciliario. El periodo de enseñanza obligatoria está establecido mediante dos partes, que no son mutuamente excluyentes (FW-B, *s/d j*). La primera es la enseñanza obligatoria de tiempo completo, que contempla los seis años de la educación primaria y al menos los dos primeros de la secundaria. Se termina cuando el alumno cumple 18 años, indepen-

dientemente del año escolar cursado. En casos excepcionales, puede abarcar siete u ocho años de educación primaria. La segunda es la enseñanza obligatoria de tiempo parcial: se extiende hasta el término de la enseñanza obligatoria y es escogida por alumnos mayores de 16 años que no desean estudiar de tiempo completo. Durante el periodo obligatorio, el alumno puede continuar estudiando de tiempo completo u orientarse hacia otras salidas que combinan el estudio y el trabajo.

El respeto a la obligación escolar incumbe directamente a los padres de familia o sus tutores legales. Son ellos las personas encargadas de inscribir al menor en la escuela y de vigilar su presencia en ella. Durante todo el periodo de la obligatoriedad escolar, el acceso a la educación es gratuito y ninguna contribución financiera a los padres de familia, fuera de las estipuladas en los decretos, puede ser exigida. Para su cumplimiento, el gobierno de las comunidades otorga anualmente a las escuelas financiamiento para su equipamiento, libros de texto y material escolar necesario; además, para garantizar la libertad de enseñanza, un apoyo económico para transporte es dado a los alumnos que no cuentan con una escuela de su elección a una distancia razonable desde su domicilio.

Neutralidad

Esta neutralidad se encuentra en el artículo 24 constitucional (Alberto II, 1994) y en los decretos de las comunidades del 31 de marzo de 1994 y del 17 de diciembre de 2003 (Communauté Française de Belgique y Secrétariat Général, 2015); opera sólo para la red de instituciones oficiales. Normativamente, se caracteriza a la educación neutra como una en la que los hechos son expuestos y comentados con la mayor objetividad posible, se busca la verdad con una constante honestidad intelectual, se acepta la diversidad de ideas, la tolerancia, se desarrolla y cada quien se forma en su rol de ciudadano responsable en una sociedad plural (Communauté Française de Belgique y Secrétariat Général, 2015).

Con ella, se pretende que la escuela forme a los alumnos en el respeto a las libertades y a los derechos fundamentales, como éstos

están definidos en la Constitución, en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y en las convenciones internacionales relativas a los derechos del hombre y de la infancia. Cada institución escolar tiene como deber la trasmisión de los conocimientos y de los métodos al estudiante que le permiten ejercer libremente sus decisiones.

Se sostiene, normativamente, que la neutralidad implica el respeto a las concepciones filosóficas, ideológicas o religiosas de los estudiantes y de sus padres de familia.

Los distintos documentos existentes fijan los derechos de los estudiantes y de los profesores, y marcan los mecanismos de operación de la neutralidad, vía estrategias de adhesión de las escuelas, de comunicación del principio a los distintos estamentos, de sus implicaciones en el proyecto escolar, de sanciones en el caso de no respetarse y de espacios en la formación continua del docente explícita en ella (Communauté Française de Belgique y Secrétariat Général, 2015).

Libertad de enseñanza

Este principio tiene en su base la libre elección por parte de los padres de familia del tipo de educación que desean para sus hijos y de la escuela a la que éstos asisten. Operativamente, lleva a que las escuelas belgas pueden estar adscritas a autoridades distintas, tanto en la red de personas públicas como en la de personas privadas, y dentro de ellas en las subvencionadas o en las no subvencionadas. En el reino de Bélgica, es posible organizar escuelas que no tengan lazo alguno con los poderes públicos, dado que en el artículo 24 de la Constitución de 1994 se sostiene que ninguna medida preventiva puede ser aplicada al respecto. El rol de la Federación Wallonie-Bruselas es distinto según sea el arreglo financiero de la institución escolar. Sin embargo, la gran mayoría de las escuelas están organizadas o subvencionadas por las comunidades (FW-B, *s/d g*). Esta libertad de elección es posible dado que la gran mayoría de la enseñanza es financiada directamente o subvencionada por fondos públicos. Esta elección está garantizada por decretos que sostienen (Communauté Française de Belgique, 1997): a) la coeducación en todas las escue-

las, b) el respeto a las opiniones filosóficas, religiosas e ideológicas en todas las escuelas de la enseñanza oficial y la presencia en ellas de cursos de religión (católica, protestante, judía, musulmana y ortodoxa) o de moral no confesional, y c) la presencia a una distancia razonable del domicilio tanto de escuelas no confesionales públicas como de escuelas libres subvencionadas.

Políticas de competencia por comunidades: Federación Wallonie-Bruselas

Se presenta a continuación únicamente las políticas educativas fijadas por la Federación Wallonie-Bruselas, objeto de análisis de este estudio de caso. En materia de educación, las comunidades tienen un amplio margen de atribuciones; a partir de 1988 y al paso de los años, éstas se han ido incrementando.

Esta federación, y anteriormente la comunidad francesa, han realizado en los últimos 20 años varias reformas educativas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza ofertada y a desarrollar una equidad real en los resultados que permitan a cada estudiante construir su proyecto de vida.

En la Federación Wallonie-Bruselas, se reconocen ocho poderes diferentes para la enseñanza fundamental (enseñanza maternal y primaria) y los dos primeros años de la enseñanza secundaria ordinaria: comunidad francesa, escuela Décroly, escuela internacional Le Verseau ELCE, provincia de Lieja, provincia de Hainaut, Secretaría General de la Enseñanza Católica, ciudad de Bruselas y jurado de la comunidad francesa.

Para la enseñanza especializada, tipo 3, hay tres poderes organizadores (Federación Wallonie-Bruselas), Segec (Secretaría General de Educación Católica) y CCEP (Consejo de la Enseñanza para las Comunas y las Provincias), y dentro de ellos varios sectores productivos, entre los que se encuentran agronomía, construcción, industria, hotelería-alimentación, textiles. Cada poder, de acuerdo con el sector productivo, diseña los planes de estudio, que son en total más de 60 diferentes (FW-B, *s/d* f).

Decreto Misiones

El Decreto Misiones, firmado el 24 de julio de 1997, es el documento legislativo prioritario al respecto; en él, se establecen las misiones o finalidades de la enseñanza fundamental (que engloba los niveles de maternal y de primaria) y de la secundaria, y la manera de organizar las estructuras necesarias para alcanzarlas.

En su artículo 6.º se fijan las finalidades de la enseñanza obligatoria y se señala que todas son igualmente relevantes (Communauté Française de Belgique, 1997):

Promover la confianza de cada estudiante en sí mismo y el desarrollo de la persona de cada uno de los alumnos: al respecto, se impulsa el desarrollo de actitudes positivas respecto a uno mismo (confianza en uno mismo y autonomía), a los demás (respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad) y al grupo social (participación en la toma de decisiones y en la gestión de la vida colectiva).

Llevar a los alumnos a apropiarse de los saberes y a adquirir las competencias que los vuelvan aptos para aprender durante toda su vida y para ocupar un lugar activo en la vida económica, social y cultural. Preparar a los alumnos para ser ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, plural y abierta a otras culturas: se busca formar ciudadanos capaces de sostener la democracia en todos los lugares en los cuales la soberanía requiere ser expresada.

Para la enseñanza libre, este objetivo tiende al reconocimiento y la aquilatación de valores y creencias distintos a los que se profesan explícitamente en dicha institución y a asegurar a los alumnos posibilidades iguales de emancipación social: se busca con este objetivo erradicar la discriminación hacia determinados grupos sociales.

Las finalidades educativas están centradas en el desarrollo de la persona, de sus diferentes esferas y a partir de ahí su incorporación social y económica. El estudiante es visto como un ser en relación: consigo mismo, con los demás más cercanos y con los demás más lejanos, y se acepta que todas estas relaciones requieren ser impulsa-

das en las escuelas. Se reconoce el aporte de los saberes y la necesidad de desarrollar las habilidades propias del aprender a aprender. La formación ciudadana para una vida democrática e incluyente tiene su relevancia en las finalidades de la educación escolar, así como en la búsqueda de una mayor equidad social, vía el desarrollo social de la persona.

En su artículo 8.º, el Decreto Misiones establece los principios generales para alcanzar estas finalidades, inscribiéndolos en la perspectiva de la adquisición de competencias. Estas últimas se adquieren tanto en los cursos tomados en la institución como en la vida cotidiana de la escuela, a través de las acciones impulsadas y el estilo de relación permitido. De aquí que los poderes organizadores de la enseñanza oficial y de la enseñanza libre subvencionada buscan que en cada escuela se:

Propicien situaciones didácticas que movilicen a la vez competencias transversales y competencias disciplinares; privilegien las metodologías centradas en el descubrimiento, la producción y la creación; articulen teoría y práctica, permitiendo la construcción de conceptos a partir de la práctica; equilibre el tiempo de trabajo individual con el trabajo colectivo y se desarrolle la capacidad de esforzarse para alcanzar una meta; haga respetar por cada uno de los alumnos la obligación de participar en todas las actividades vinculadas con la certificación organizada por la escuela; integre la orientación como parte de los procesos educativos, informando al alumno sobre las diferentes opciones que tiene una vez terminada la enseñanza fundamental; recurra a las TIC en cuanto medios que favorecen la autonomía y la individualización de las trayectorias escolares; suscite el gusto por la cultura y la creatividad, y se favorezca la participación en actividades culturales y deportivas; eduque con respeto a la personalidad y a las creencias de cada estudiante, en el deber de proscribir la violencia; impulse una vida relacional afectiva y sexual sana y se creen situaciones democráticas de ciudadanía en el seno de las escuelas y se participe en la vida de su entorno y se integre a él de manera armónica (Communauté Française de Belgique, 1997).

En el Decreto Misiones, la apuesta es tanto a los contenidos presentes en los planes de estudio como a las metodologías impulsadas en el aula y fuera de ella. Si bien no se reconocen de forma explícita como constructivistas, lo solicitado a cada escuela se ubica claramente en estos enfoques, sosteniendo además un equilibrio entre un trabajo individual y uno colaborativo.

Dentro del mismo decreto, se opta por las competencias y se articula con base en ellas la enseñanza formal obligatoria. Las competencias están definidas como las aptitudes que vinculan un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permiten llevar a cabo un número determinado de tareas (Communauté Française de Belgique, 1997: art. 5, inciso 1).

El Parlamento fijó los siguientes tipos de competencias, que son de aplicación obligada en los distintos programas de estudio elaborados por los poderes organizadores (FW-B, *s/d i*):

- Los núcleos de las competencias para la enseñanza fundamental (maternal y educación primaria) y los dos primeros grados de la enseñanza secundaria (véase Anexo 2).
- Las competencias terminales para la enseñanza secundaria general y la técnica de transición. Las competencias terminales y los saberes comunes para la formación conjunta de la enseñanza profesional y la técnica de cualificación. Los perfiles para la formación cualificante de la enseñanza profesional y técnica de cualificación, y los perfiles de formación para la enseñanza secundaria especializada de la forma 3.

Las competencias están definidas como el referente que presenta, de manera estructurada, las competencias básicas que se impulsarán en los ocho primeros años de la enseñanza obligatoria y que será necesario que cada uno de los estudiantes domine al finalizar cada etapa que compone dicha enseñanza, dado que son consideradas como indispensables para la inserción a la sociedad y la continuación de los estudios con éxito (Communauté Française de Belgique, 1997: art. 5, inciso 2).

Las competencias y sus núcleos están organizados para cada una de las asignaturas que componen la educación fundamental y los dos primeros años de la enseñanza secundaria: francés, formación matemática; sensibilización: iniciación científica; sensibilización: formación histórica y geográfica, lenguas modernas, educación física, educación por la tecnología y educación artística.

Los equipos de trabajo, compuestos por docentes, administrativos y académicos, determinaron los núcleos de las competencias para cada una de las asignaturas, los que fueron aprobados en un primer momento por el gobierno de la comunidad francesa y posteriormente por el Parlamento.

Los núcleos de competencia priorizan el aprendizaje de la lectura –comprensión del sentido de los textos–, la producción de escritos y la comunicación oral, así como el dominio de las herramientas matemáticas clave en el marco de la resolución de problemas. Definen además las competencias comunicativas en un idioma diferente al francés. Las demás actividades –entre las que se encuentran estructuración del espacio y del tiempo, educación psicomotora y corporal, educación por la tecnología, aprendizaje de los comportamientos sociales y de la ciudadanía– fomentan también las prioridades anteriormente mencionadas (Communauté Française de Belgique, 1997: art. 16, inciso 3).

Los programas de estudio son considerados como referencias de las situaciones de aprendizaje, de los contenidos obligatorios u optativos y de orientaciones metodológicas para un año, un ciclo o un grado escolar. Los programas de estudio son diferentes según el poder organizador que sea responsable de la institución escolar y son aprobados por comisiones del ministerio de educación de la comunidad.

Proyecto “Salir adelante” (*décolage* en francés)

Este proyecto se inicia en 2012 con el objetivo de luchar contra la permanencia de los niños en el tercer año de educación preescolar para un periodo escolar más y contra la repetición escolar en la

educación primaria mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas distintas ante las dificultades de aprendizaje de ciertos estudiantes. El proyecto está organizado en tres ejes:

- a) Eje cultural: orientado a promover prácticas docentes ligadas al proyecto escolar y a la calidad de la enseñanza. Se sostiene la autonomía docente en la decisión de las prácticas por implementar y en un seguimiento sobre su eficacia.
- b) Eje profesional: orientado a un conocimiento de diferentes herramientas didácticas y programas pedagógicos a manera de lograr una mayor apropiación por parte de los equipos docentes.
- c) Eje procedimental: orientado a un conocimiento mayor de la propia práctica docente y a una reflexión de los logros propuestos y alcanzados (Université Catholique de Louvain, 2014).

Financiamiento

Con la creación de las comunidades, el 16 de enero de 1989 se dicta la ley de su financiamiento, lo que determina fuentes de financiamiento, modalidades del cálculo de las cantidades y su repartición, así como su evolución en el tiempo. Esta ley fue modificada en 1998 y vincula los financiamientos a las comunidades y regiones del reino de Bélgica con el PIB. Esta ley, a la vez que asegura la autonomía financiera de las entidades federadas, las responsabiliza totalmente de su distribución y uso, sosteniendo que no se puede considerar una intervención complementaria del poder federal. Cada comunidad y región puede distribuir libremente sus recursos financieros, siempre y cuando no afecten la igualdad de trato para todos los habitantes en edad escolar.

El presupuesto que se otorga a cada comunidad y región es calculado anualmente; en su cálculo, se consideran varios parámetros económicos y demográficos: índice de precios al consumo, tasa de crecimiento del PIB, número de habitantes menores de 18 años, número de estudiantes de seis a 17 años y rendimiento del impuesto al producto del trabajo de personas físicas. De la cantidad recibida por cada comunidad, su gasto principal es el educativo, que repre-

sentaba en 2011, 74.5 por ciento del presupuesto de la Federación Wallonie-Bruselas (FW-B, 2011).

Según lo dictado en el artículo 24 constitucional (Alberto II, 1994), la enseñanza obligatoria es gratuita. Las federaciones pagan directamente sus escuelas y subvencionan las escuelas oficiales no confesionales y las escuelas libres confesionales y no confesionales. Esta subvención es de tres tipos diferentes (FW-B, 2011): a) para el personal, en igualdad de condiciones laborales a las remuneraciones acordadas con el personal que trabaja en las escuelas públicas de la federación, b) de funcionamiento variable según el nivel, tipo de enseñanza y características socioeconómicas de la población escolar que acude a la institución. En el caso de la educación fundamental, este tipo de subvención incluye la distribución gratuita de libros y de útiles escolares, y c) para la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares. La subvención es otorgada a los poderes organizadores.

El monto para las instituciones comprende una cantidad fija calculada de acuerdo con la matrícula y otra variable establecida de acuerdo con sus necesidades específicas; de manera central, las relacionadas con la energía y con el equipamiento o con su lugar geográfico de inserción al estar ubicadas en una zona económicamente desfavorecida. En este último caso, hay mecanismos de discriminación positiva, de manera que las escuelas pueden ofrecer acciones específicas en la atención escolar a dicho sector (MCF-DRI, 2007).

La subvención otorgada a las escuelas está sujeta a que éstas cumplan con las disposiciones normativas referidas a la organización de la enseñanza y a la aplicación de las leyes lingüísticas. Estas disposiciones están relacionadas con: a) la adopción de la estructura aprobada por el ministerio; b) el sometimiento al control de la inspección de parte de la comunidad, c) contar con la cantidad mínima de alumnos determinada y con una infraestructura y los recursos didácticos adecuados, y d) respeto a las orientaciones fijadas en los decretos ministeriales.

La gratuidad de la enseñanza cubre todos los gastos escolares, menos los siguientes en la enseñanza secundaria (FW-B, *s/d g*): los derechos de acceso y los gastos de desplazamiento a la alberca, a

actividades culturales y deportivas que forman parte de los proyectos educativos del poder organizador o de la institución escolar, las fotocopias distribuidas a los alumnos, más allá de un cierto monto cubierto por la federación y el préstamo de libros escolares, de equipamientos personales o de herramientas.

Para el financiamiento de la educación en la zona estudiada, desde la década de los noventa hasta hoy día, se han dictado varios decretos entre la Federación Wallonie-Bruselas y las regiones wallona y de Bruselas-Capital para fortalecer y flexibilizar el uso de los recursos recibidos del gobierno federal.

En 2011, la comunidad francesa de Bélgica invirtió 6872 millones de euros en su sistema educativo. El costo promedio por estudiante varía entre 3 100 y 7 100 euros en la enseñanza ordinaria obligatoria, y es de 14 300 euros en la enseñanza especializada. Se calcula que el costo de un estudiante desde la enseñanza maternal (dos años y medio) hasta el término de la enseñanza secundaria (18 años), sin ningún año escolar adicional, es de 76 500 euros, que son absorbidos por la comunidad francesa. El fracaso escolar, en el año escolar 2010-2011 en el nivel de la enseñanza obligatoria ordinaria, le costó a la federación 421.9 millones de euros (FW-B, *s/d g*).

SISTEMA EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD: FEDERACIÓN WALLONIE-BRUSELAS

Composición del sistema educativo de la comunidad

La enseñanza en la comunidad, tanto oficial como libre, está compuesta por la enseñanza ordinaria, la cual se organiza en cuatro niveles, que corresponden a los bloques etarios siguientes: enseñanza maternal, destinada a los niños de dos años y medio a seis años; enseñanza primaria, destinada a los niños de seis a 12 años; enseñanza secundaria, destinada a los jóvenes de 12 a 18 años o más; enseñanza superior, con una duración variable según las especialidades elegidas, destinadas a jóvenes de 18 a 25 años o más (MCF-AGERS, 2007;

FW-B, *s/d f* y *s/d l*). En los dos últimos niveles, se incluye la enseñanza de promoción social para jóvenes y adultos.

La enseñanza especializada, dirigida a personas con necesidades específicas, cuyas edades oscilan entre dos años y medio, y 21 años y más. Esta enseñanza está organizada en los niveles de maternal, primaria y secundaria (véase cuadro 2).

Los años obligatorios de la enseñanza (hasta cumplir 18 años) ordinaria y especializada están organizados a su vez en dos grandes bloques: a) la enseñanza fundamental, que comprende los niveles de enseñanza maternal y enseñanza primaria, en total nueve años escolares, y b) la enseñanza secundaria, que comprende seis años escolares. Para cada uno de dichos bloques, hay una organización curricular distinta (véase cuadro 3).

CUADRO 2.

Estructura de la enseñanza ordinaria y especializada dentro del sistema educativo nacional

Niveles de enseñanza	Enseñanza ordinaria		Enseñanza especializada
Nivel superior	Enseñanza superior para jóvenes o adultos	Enseñanza de la promoción social	
Nivel secundaria	Enseñanza secundaria para jóvenes	Enseñanza de la promoción social (a partir de los 15 años)	Enseñanza secundaria especializada
Nivel primaria	Enseñanza primara para niños		Enseñanza primaria especializada
Nivel maternal	Enseñanza maternal para niños		Enseñanza maternal especializada

Fuente: MCF-DRI (2007).

Descripción de la enseñanza ordinaria para niños-jóvenes

En el caso de la enseñanza ordinaria de niños y jóvenes, los bloques se dividen en etapas y éstas en ciclos de dos a tres años (EACEA, 2009; FW-B, *s/d f*, *s/d h* y *s/d l*): la enseñanza fundamental se compone de dos etapas: la primera conformada por la enseñanza maternal y los dos primeros años de enseñanza primaria y la segunda de los otros cuatro años de enseñanza primaria. La primera etapa se subdivide en dos ciclos: el primero con los dos primeros años de enseñanza maternal y el

segundo con el último año de esa enseñanza y los dos primeros de primaria. La segunda etapa se subdivide en dos ciclos de dos años cada uno. Son en total, al menos, nueve años. La enseñanza secundaria está dividida en tres grados de dos años escolares cada uno.

La enseñanza primaria y la secundaria son obligatorias y corresponden a 12 niveles de estudio para el caso de la enseñanza ordinaria. Los últimos años de enseñanza secundaria pueden ser cubiertos de tiempo completo o de tiempo parcial, en modalidad por alternancia. Para optar por ella, el joven debe tener más de 15 años al inicio del año escolar (véase cuadro 3).

CUADRO 3.

Estructura de la enseñanza fundamental y secundaria

Edades de inicio	Niveles de enseñanza	Etapas	Niveles de estudio	Ciclos o grados
17			12	
16			11	3. ^{er} grado
15	Enseñanza secundaria		10	
14			9	2. ^o grado
13		3. ^a etapa	8	
12			7	1. ^{er} grado
11			6	
10		2. ^a etapa	5	2. ^o ciclo
9	Enseñanza primaria		4	
8			3	1. ^{er} ciclo
7	Enseñanza fundamental		2	
6			1	2. ^o ciclo
5				
4		1. ^a etapa		
3	Enseñanza maternal			
2 1/2				1. ^{er} ciclo

Fuente: Tomado de MCF-DRI (2007: 10).

Con el decreto del 24 de julio de 1997 (Communauté Française de Belgique, 1997) se constituyó un *continuum pedagógico* que comprende la enseñanza fundamental ordinaria y especializada –sus dos etapas– y el primer ciclo de enseñanza secundaria, que corresponde a la tercera etapa (véase cuadro 4).

Esta organización por ciclos y por etapas busca asegurar la continuidad de los aprendizajes en los estudiantes y la práctica de una pedagogía diferenciada acorde con sus edades. Los ciclos y las eta-

pas se consideran como herramientas pedagógicas y organizativas que, al unir diversos años de estudio, le permiten a cada niño cursar su escolaridad de manera continua, a su propio ritmo, sin reprobar, desde su incorporación al sistema en la enseñanza maternal hasta los dos primeros años de enseñanza primaria (etapa 1), o entre el tercero y el sexto años de la enseñanza primaria (etapa 2), así como adquirir los aprendizajes indispensables marcados en las competencias (MCF-AGERS, 2007; FB-W, *s/d h y s/d j*).

CUADRO 4.

Estructura de la enseñanza fundamental y de la enseñanza obligatoria en el marco del *continuum pedagógico*

Edades de inicio	Niveles de enseñanza	Etapas	Niveles de estudio	Ciclos o grados	Obligatoriedad
17	Enseñanza secundaria	3.ª etapa	12	3.º grado	Enseñanza obligatoria en tiempo
16			11		
15			10	2.º grado	
14			9		
13			8	1.º grado	
12			7		
11	Enseñanza primaria	2.ª etapa	6	2.º ciclo	
10			5		
9			4	1.º ciclo	
8			3		
7	Enseñanza fundamental	1.ª etapa	2	2.º ciclo	
6			1		
5					
4	Enseñanza maternal			1.º ciclo	
3					
2½					

Fuente: FW-B (2011: 24).

Operativamente, se separan los ciclos de los grupos de clase, dado que los primeros obedecen de manera central a criterios pedagógicos y los segundos a organizativos. Diferentes modalidades de organización se podrán presentar en el nivel de los grupos de clase; los docentes y las instituciones escolares y las escuelas podrán optar por una modalidad en su proyecto escolar, siempre y cuando consideren las necesidades de los estudiantes y se busque la armonía entre todos los participantes. A continuación, describiremos brevemente los diferentes niveles del sistema educativo belga en la Federación Wallonie-Bruselas.

La enseñanza maternal recibe a los niños desde los dos años y medio hasta el año escolar en que cumplen seis años; está centrada en la estimulación de la maduración de cada alumno de manera que puedan adquirir los aprendizajes fundamentales de la enseñanza primaria con altas posibilidades de éxito. Es considerada también como una primera etapa en la adquisición de comportamientos sociales (MCF-DRI, 2007; FW-B, *s/d f*).

En el decreto del 24 de julio de 1997 (Communauté Française de Belgique, 1997: art 12) se fijaron sus objetivos particulares: desarrollar la toma de conciencia por parte del propio niño de sus potencialidades y favorecer la expresión personal a través de actividades creativas; la socialización; los aprendizajes cognitivos, sociales, afectivos y psicomotores, así como las dificultades y los *handicaps* de los niños y establecer los remedios necesarios. Está organizada en tres cursos que se integran en dos ciclos de la primera etapa del *continuum pedagógico*. No es obligatoria.

La enseñanza primaria tiene una duración esperada de seis años escolares. Es obligatoria e inicia el año escolar en que el niño cumple los seis años de edad y, en ciertos casos, se puede permitir que un alumno la comience a los cinco años o que asista a la enseñanza maternal en su primer año de enseñanza obligatoria (MCF-AGERS, 2007; FW-B, *s/d a y s/d f*). Sus objetivos son priorizar el aprendizaje de la lectura, privilegiando la comprensión del sentido del texto, de la producción de escritos y de la comunicación; procurar el dominio de las herramientas matemáticas básicas que permiten la resolución de problemas, y propiciar que el niño logre los objetivos de la enseñanza obligatoria a través de las actividades educativas, las cuales se relacionan con los dominios siguientes: francés, matemáticas, estructuración del tiempo y del espacio, educación psicomotora y corporal, sensibilización e iniciación a la historia y a la geografía, educación artística, educación para la tecnología, iniciación científica, descubrimiento del entorno, educación sobre los medios y aprendizaje de los comportamientos sociales y de la ciudadanía (Communauté Française de Belgique, 1997: art 16, inciso 3). Está organizada en seis cursos que se integran en tres ciclos de la primera

y segunda etapa del *continuum pedagógico*. A su término, se accede al certificado de estudios de base (CEB).

La enseñanza secundaria tiene una duración esperada de seis años. Es obligatoria hasta que el joven cumpla los 18. Puede cursarse en la modalidad de tiempo completo o combinar el tiempo completo hasta los 15-16 años con una enseñanza de tiempo parcial hasta los 18. Está organizada en tres grados de dos años escolares cada uno. En ciertas ocasiones, el tercer grado puede contar como un año escolar más, tendiente ya sea a la preparación para la enseñanza superior o al perfeccionamiento en alguna rama de cualificación. Sus objetivos están unidos a las competencias fijadas por el gobierno de la región y son aprobados por el Parlamento. Aquí, hay dos niveles de competencias: al término del primer grado están los núcleos de competencias (al finalizar el *continuum pedagógico*) y al término del tercero (al finalizar la enseñanza obligatoria) se encuentran las competencias terminales y los perfiles de formación y de cualificación. En el apartado sobre la enseñanza secundaria, se profundizará la descripción de este nivel (MCF-AGERS, 2007 y FW-B, *s/d b* y *s/d f*).

La enseñanza superior en la Federación Wallonie-Bruselas se inscribe en el marco del Decreto de Bolonia, que favorece su integración al espacio educativo europeo y que fue adoptado por el reino de Bélgica en marzo de 2004. Su unidad de medida son los créditos. La enseñanza superior está organizada en circuitos que dependen estrechamente del tipo de institución que la imparte (FW-B, 2011; FW-B, *s/d d* y *s/d f*).

La enseñanza universitaria, cuya finalidad central es la de conservar, difundir y favorecer el progreso de la ciencia. En ella, hay un vínculo estrecho entre docencia, investigación y difusión. Los estudios están organizados en tres ciclos y cada uno de ellos otorga un grado que es necesario para la admisión al ciclo siguiente. El primer ciclo concede el grado de bachiller y tiende a ofertar una formación general. El segundo otorga tres grados diferentes: máster, médico veterinario o médico. La formación tiende a ser especializada y al finalizarla se presenta una memoria. El grado de máster tiene tres finalidades distintas: didáctica –formación de personal para la enseñanza secundaria superior–; profundización –formación para la

investigación– y especializada –en algún ámbito de la disciplina elegida.

El grado de doctorado se otorga en el tercer ciclo y es exclusivamente del dominio de la enseñanza universitaria; presupone una formación en la investigación y trabajos relacionados con la elaboración y defensa de una tesis doctoral; confiere una alta cualificación científica y profesional.

Tanto la enseñanza no universitaria de tipo largo como la de tipo corto se imparten en las *Hautes écoles*; mientras en las primeras se desarrolla una formación científica y tecnológica especializada, en las segundas se forma para una actividad profesional. En el primer ciclo, las dos otorgan el grado de bachiller y sólo el egresado de la primera tiene la posibilidad de acceder al segundo ciclo.

La enseñanza de promoción social de tipo corto o largo se inscribe en la estrategia de educación y de formación a lo largo de toda la vida. Se oferta en su mayoría a personas que buscan una reconversión profesional o una actualización-capacitación en el dominio profesional previamente elegido; es sólo de primer ciclo.

La enseñanza superior no universitaria tiene una orientación más práctica que la universitaria, que es más de corte científico-teórico (véase cuadro 5).

Descripción de la enseñanza ordinaria para jóvenes y adultos de promoción social

Esta enseñanza existe sólo para los niveles de secundaria y universitario, y es para alumnos mayores de 15 años (véase cuadro 2). Su característica esencial es ser de corte modular, ofertada en horarios más flexibles a los de la enseñanza de tiempo completo. Permite a sus estudiantes la obtención de certificaciones que no habían sido conseguidas en su formación anterior, como pueden ser el certificado de estudios de base, el de enseñanza secundaria superior, el de aptitudes pedagógicas, de cualificaciones, etcétera (FW-B, 2011).

CUADRO 5.

Estructura organizativa de la enseñanza superior

	Enseñanza universitaria	Enseñanza no universitaria de tipo largo	Enseñanza no universitaria de tipo corto	Enseñanza de promoción social
Tercer ciclo	Doctorado, 180 créditos			
Segundo ciclo	Máster complementario, 60/240 créditos	Diploma de especialización, 60 créditos		
	Máster, 60/120 créditos Médico, 240 créditos Medicina veterinaria, 180 créditos	Máster, 60/120 créditos		
Primer ciclo			Diploma de especialización, 60 créditos	Diploma de especialización, 60 créditos
	Bachiller 180 créditos	Bachiller, 180 créditos	Bachiller, 180 créditos	Bachiller, 180 créditos Título de enseñanza superior, 120 créditos

Fuente: FW-B (s/d d).

Sus finalidades centrales son impulsar el desarrollo individual mediante la promoción de una mejor inserción profesional, social, cultural y escolar, y responder a las demandas y necesidades de formación del mercado laboral y de los entornos socioeconómicos y culturales. Su concepción de base es la formación a lo largo de la vida. Su población objetivo son personas que se encuentran laborando o desempleadas y que desean actualizarse en el campo disciplinar o profesional de origen o que buscan una reconversión profesional, personas que buscan un desarrollo personal y personas que requieren una certificación necesaria para una mejor inserción laboral. Este grupo está compuesto mayoritariamente por extranjeros.

Pedagógicamente, la enseñanza de promoción social es de corte modular, centrada en el desarrollo de pequeños saberes o saber-hacer que son transmitidos y acreditables uno por uno y con un vínculo muy estrecho con las situaciones laborales. Organizativamente, hay convenios entre las industrias y las instituciones educativas, lo que permite a los estudiantes contar con prácticas profesionales en situaciones reales de trabajo.

Enseñanza especializada

La enseñanza especializada es para los niños, jóvenes o adultos con necesidades específicas; es decir, que sobre la base de exámenes multidisciplinarios efectuados por un centro psico-médico-social o de un examen médico especializado (tipos 5, 6 y 7), dichas personas requieren beneficiarse de una enseñanza adaptada, dadas sus necesidades específicas y sus posibilidades pedagógicas. A lo largo del siglo xx, la sociedad y el gobierno belgas buscaron mecanismos en pro de la mejor inclusión de dichas personas a su entorno para posibilitarles ser ciudadanos “totales”. En 1970, se dicta una ley que crea la enseñanza especial para estudiantes de tres a 21 años, guiada por equipos pedagógicos y de paramédicos. Se crean nuevas escuelas en todas las redes y se organiza el transporte escolar. En 1978, se estructuran los ocho tipos de enseñanza especial, siguiendo los dictámenes de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Desde esa fecha hasta nuestros días se ha buscado la integración de los estudiantes con ciertos tipos de necesidades a la enseñanza ordinaria. En el Decreto de 2004, la enseñanza especial se volvió enseñanza especializada, se adaptó a las reformas de la enseñanza ordinaria y se normó la integración en esta última (FW-B, s/d c y s/d f).

La enseñanza especializada asegura el desarrollo de las aptitudes intelectuales, psicomotoras, afectivas y sociales de los estudiantes a la vez que los prepara para su integración a un entorno o a un trabajo adaptado, al ejercicio de un oficio o de una profesión compatible con su *handicap*, lo que favorece su integración al entorno o a un trabajo ordinario y la continuación de sus estudios hasta la enseñanza secundaria superior, lo que les brinda posibilidades de vida activa. Sus objetivos generales son romper con la cadena de fracasos, reconciliar al alumno con el aprendizaje, la escuela, su entorno y la sociedad, concientizarlo sobre su capacidad de progresar, ayudarlo a retomar la confianza en sí mismo y aumentar sus competencias (FW-B, s/d c y s/d f).

La enseñanza especializada se caracteriza por la coordinación entre la enseñanza y las distintas intervenciones –ortopedagógicas,

médicas, paramédicas, psicológicas y sociales—, así como entre éstas y el organismo encargado de la dirección de los alumnos. Se organiza en tipos de grados de madurez, para la enseñanza fundamental, y en tipos de formas y fases, para la enseñanza secundaria. Hay ocho tipos de enseñanza especializada para la fundamental y secundaria, los que se fijan según la necesidad específica del estudiante. Salvo la de tipo 8 –problemas de aprendizaje– todas las demás existen para el nivel de secundaria (véase cuadro 6).

CUADRO 6.

Tipos de enseñanza especializada y niveles educativos en los que se imparte

Tipo de enseñanza	Para niños o jóvenes con	Nivel maternal	Nivel primaria	Nivel secundaria
1	Retraso mental ligero	No	Sí	Sí
2	Retraso mental moderado o profundo	Sí	Sí	Sí
3	Problemas de conducta y de personalidad	Sí	Sí	Sí
4	Deficiencias físicas	Sí	Sí	Sí
5	Enfermos o convalecientes	Sí	Sí	Sí
6	Deficiencias visuales	Sí	Sí	Sí
7	Deficiencias auditivas	Sí	Sí	Sí
8	Problemas de aprendizaje	No	Sí	No

Fuente: FW-B (s/d c: s/p).

Además de los tipos, la enseñanza fundamental está organizada en grados de madurez, que corresponden a los estadios de evolución del estudiante. Cada uno de ellos está unido a la adquisición de determinadas competencias; el paso entre uno y otro puede hacerse en cualquier momento del año escolar.

Para todos los tipos de enseñanza especializada, menos para el 2 (retraso mental moderado o severo), los grados de madurez son madurez 1) nivel de aprendizajes maternos; madurez 2) sensibilización a aprendizajes escolares; madurez 3) dominio y desarrollos de lo adquirido; madurez 4) utilización funcional de lo adquirido de acuerdo con orientaciones determinadas (FW-B, s/d c y s/d f).

Para el tipo 2 de enseñanza, estos grados son: madurez 1) niveles de adquisición de la autonomía y de la socialización, madurez 2) nivel de aprendizajes maternos, madurez 3) sensibilización a aprendizajes escolares, madurez 4) estudios.

Para la totalidad de los tipos de enseñanza especializada se organizan periodos de integración en los cuales los estudiantes acuden a escuelas de enseñanza ordinaria y se incorporan a las clases, acompañados por algún especialista.

Desde 2009, se han abierto clases de pedagogía adaptadas en las escuelas para alumnos en situación de autismo, con afasia/disfasia, discapacidad severa y discapacidades pesadas que constriñen fuertemente la autonomía, pero que permiten competencias intelectuales.

Existe también el servicio a domicilio, que se oferta exclusivamente a los estudiantes que no pueden acudir a la escuela dada la naturaleza o la gravedad de su impedimento.

Cobertura, equidad, permanencia y egreso

La oficina de l'Administration Générale de l'Enseignement et la Recherche Scientifique (AGERS) es la encargada de analizar y publicar por parte de la Federación Wallonie-Bruselas las estadísticas de la comunidad. Los datos que se presentan a continuación se obtuvieron de sus informes (FW-B, *s/d g*).

La escolarización en la zona de la Federación Wallonie-Bruselas es cercana a 100 por ciento para la población comprendida entre tres y 17 años; para los alumnos domiciliados en el territorio de la región wallona, sin considerar la comunidad germanofónica, 96 por ciento están inscritos en escuelas de la federación, por 79 por ciento de los domiciliados en la región de Bruselas. En la enseñanza obligatoria, 2 por ciento son domiciliados, ya sea en la comunidad flamenca o en otros países, porcentaje que se incrementa hasta 13 por ciento para la enseñanza superior. Ello explica que entre los 12 y los 16 años las tasas brutas de escolaridad son ligeramente superiores a 100 por ciento. Considerando la educación maternal, primaria y secundaria, de tipo ordinaria y especializada, la enseñanza libre subvencionada tiene 49.2 por ciento de la matrícula, mientras 50.8 acude a la enseñanza oficial, de la cual 36 por ciento está en la enseñanza oficial subvencionada y 14.8 en escuelas organizadas por la Federación Wallonie-Bruselas.

Si bien 2 por ciento de los niños de 11 años ya están cursando la enseñanza secundaria, 27 por ciento de los estudiantes de 12 años están en la enseñanza primaria, lo que significa que han acumulado un año de retraso; 4 por ciento a los 13 años sigue en este nivel de enseñanza, lo que evidencia un retraso mayor. Desde los 16 y principalmente a los 18 años –fin de la enseñanza obligatoria–, las tasas brutas de escolaridad bajan. De 88 por ciento de los estudiantes escolarizados a los 18 años, 57 por ciento sigue en la enseñanza secundaria, lo que refleja también un retraso escolar. Esta proporción baja paulatinamente, siendo de 15 por ciento a los 20 años e inexistente a los 24. Una parte de este retraso se explica por la edad en la que el estudiante se incorporó a la escuela, por lo que se entiende como un retraso por edad, mas no por desempeño. Otra proporción está concentrada en la enseñanza especializada: mientras la edad promedio de entrada a la secundaria de la enseñanza ordinaria es de 12.3 años, en la especializada se incrementa a 13.1 y su egreso se ubica a los 20. La transición de la enseñanza primaria a la secundaria es de 99 por ciento.

En los primeros años de la escolaridad –tercero de maternal a segundo de primaria–, la posibilidad de reprobación no existe normativamente dado el *decreto de la escuela del éxito* signado en 2005. En caso de no contar con los niveles esperados en cuanto a las competencias logradas, los estudiantes cursan un año adicional; en esta situación se encuentra 6.2 por ciento de la población de la primaria. Las tasas de reprobación en los últimos años de la primaria se ubican en torno a 3.5 por ciento, en el primer grado de la secundaria en 12.8 por ciento, en los tres años siguientes de la secundaria en 21.8 por ciento y 7.3 por ciento en el último año de este nivel, bajando sustancialmente al final de la misma. De 100 por ciento de los estudiantes que ingresan con seis años de edad a primero de primaria, cinco años después sólo 76 por ciento está en sexto grado, 15 por ciento reprobó algún grado escolar, por lo que está en quinto grado, 4 por ciento no está estudiando en escuela alguna de la Federación Wallonie-Bruselas y 3 por ciento está en la enseñanza especializada.

La población escolar en los últimos cinco años se ha incrementado en 1 por ciento, crecimiento que según las perspectivas demográ-

ficas para 2016-2017 será de 5 por ciento para los tres niveles; concretamente para la secundaria, será de 2.2 por ciento. En cuanto a la cantidad de estudiantes, para el ciclo 2013-2014, en la enseñanza maternal había 188 188 estudiantes, lo que corresponde a 22.3 por ciento que cursan el primer nivel escolar; en la enseñanza primaria, había 313 824 estudiantes (37.22 por ciento de la población) y en la enseñanza secundaria 341 868 (40.55 por ciento).

Dentro de estas cantidades se incluyen los estudiantes que acuden a la enseñanza especializada: en el caso de la enseñanza primaria, los efectivos se incrementaron en 11.3 por ciento en 10 años, pasando de 15 509 en 2004-2005 a 17 495 en 2013-2014; corresponden a 5.1 por ciento de la población del nivel. En el caso de la secundaria, el incremento fue de 21 por ciento, de 14 211 a 17 211, 4.4 por ciento del nivel. Ambos incrementos fueron superiores al de 1 por ciento para los niveles en su conjunto, lo que nos refiere a procesos mayores de diferenciación en el estudiantado.

El porcentaje de alumnos que obtuvo el certificado de estudios de base al término de la educación primaria es de 96 por ciento; en cuanto al egreso de la secundaria, se calcula que en el año escolar 2013-2014, 83 por ciento de los estudiantes obtuvo el documento de aprobación y 16 por ciento el de reprobación, con un porcentaje mayor de aprobación en las mujeres de casi 5 puntos porcentuales. La tasa de admisión a la enseñanza superior es en promedio de 75.5 por ciento.

A pesar de lo marcado por el Decreto Misiones en 1997, de un acceso-permanencia igual de hombres y mujeres en el sistema educativo, los datos muestran en los niveles educativos de la enseñanza obligatoria al menos 1 punto porcentual mayor de hombres que de mujeres. Esta diferenciación se incrementa considerablemente en la educación especializada, en la cual 66 por ciento son hombres y 33 por ciento mujeres.

En el análisis realizado por las autoridades a partir de la información estadística, se señalan tres focos rojos: la existencia de mecanismos de discriminación por género –la trayectoria formativa de las mujeres suele ser mejor que la de los hombres–, por nivel socioeconómico –determinismo académico en función de variables

contextuales—, y tasas altas de reprobación en la enseñanza primaria y secundaria.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Origen¹

Desde la creación del reino de Bélgica, la enseñanza secundaria se ha desarrollado en instituciones escolares tanto oficiales como católicas. En 1887, se crea una estructura académica para la enseñanza secundaria, misma que perdurará hasta la cuarta década del siglo xx. El nivel estaba organizado en dos planes de estudio diferentes: el de las humanidades clásicas (latín, griego y matemáticas) y el de las humanidades modernas (con secciones científicas, comerciales e industriales); este último tendiente a responder a las demandas de los sectores económicos e industriales.

A lo largo del siglo xix, en los fines de semana se llevaba a cabo la enseñanza técnica en las áreas de agricultura, horticultura, industria y comercio; estaba operativamente separada de la educación secundaria ordinaria. No es sino hasta 1933 que esta enseñanza se sistematizó y reguló.

En la segunda y tercera décadas del siglo xx, se establecen equivalencias entre los dos tipos de humanidades y surge la necesidad de instituir vínculos entre la enseñanza secundaria y la técnica. En la quinta y sexta décadas del siglo xx, se abren programas de enseñanza secundaria en escuelas secundarias, y paulatinamente se establecen “tránsitos” entre los dos tipos de enseñanza y se modifican las condiciones de acceso a la universidad, solicitando la aprobación de un examen de maduración.

En 1971, se da una renovación importante en la enseñanza secundaria. Se crea una “estructura única” para todas las formas de enseñanza secundaria, misma que continúa hoy día, basada en tres

1 La historia de la educación secundaria está tomada de EACEA (2009) y del Conseil de la Communauté Française de Belgique (1997).

grados denominados: de observación, de orientación y de determinación. Se diseñan dispositivos para facilitar el paso entre la enseñanza fundamental y la secundaria; a la par, se multiplican las opciones curriculares para la enseñanza secundaria, aun si varias tienen una matrícula baja. Los métodos pedagógicos prescritos son de corte activo, con una centralidad en el estudiante. Esta nueva estructura es implementada en 1976 en la red oficial y poco a poco en la red libre.

En 1984, un decreto real establece tránsitos entre la enseñanza profesional y las otras formas y la posibilidad de acceder a certificados equivalentes entre ellas. En 1992, se reforma la enseñanza obligatoria mediante un ejercicio de concertación entre las distintas redes que organizan la enseñanza formal en el reino de Bélgica. Entre las medidas de esta reforma se encuentran la reestructuración del primer ciclo de la enseñanza secundaria, la definición de su núcleo de competencias, la armonización de los mapas curriculares con la carga horaria determinada. Todas estas medidas buscan tanto favorecer la interdisciplina y el dominio de la lengua francesa como dotar a los maestros de herramientas que les permitan el seguimiento y la evaluación de los alumnos a partir de criterios comunes para la totalidad del nivel escolar.

La enseñanza por alternancia o tiempo parcial ha sufrido también modificaciones a lo largo de los últimos 40 años tendientes a fortalecer la formación profesional y la educación de los estudiantes. Se han firmado acuerdos entre el Ministerio de Educación, los sindicatos de docentes, las organizaciones patronales, los representantes de los poderes organizadores y de los padres de familia, y se han dictado normativas.

En 1997, se vota el Decreto Misiones, que sigue vigente en la actualidad y que establece el marco de las actividades de enseñanza: competencias terminales, perfiles de formación y de cualificación, programas de estudio, herramientas de evaluación, proyectos educativos y pedagógicos.

En 2006, otro decreto precisa la organización pedagógica del primer grado de la enseñanza secundaria, describiendo el funcionamiento del grado común y del diferenciado. Al año siguiente se fijan las condiciones de admisión para dicho grado.

En los últimos 40 años, se han dictado varias políticas orientadas a racionalizar y organizar de manera más eficaz la oferta de enseñanza. Se estima que se ha pasado de 450 posibilidades a 150. Para ello, se recurrió a establecer 35 perfiles de formación; además, en 1995, se fusionaron escuelas con menos de 400 estudiantes y de 680 instituciones se pasó a 400.

Regulación

La enseñanza secundaria forma parte de la escolaridad obligatoria. A su término, los estudiantes reciben el certificado de enseñanza secundaria superior.

Cada poder organizador tiene la libertad de adaptar las orientaciones comunes a su intervención pedagógica, incluyendo rubros de prioridades de la escuela, métodos de enseñanza, reglamento y evaluación; diseñan sus propios programas de estudio y sus propuestas requieren ser aprobadas por comisiones nombradas por el gobierno, integradas por inspectores y representantes de las diferentes redes de enseñanza. La revisión se centra en si el programa permite lograr las competencias y saberes del nivel escolar, sin juzgar los métodos pedagógicos propuestos (EACEA, 2009 y FW-B, *s/d h*).

A partir de 1994, se ha llevado a cabo de manera sistemática una política de fusión de escuelas, con la intención de racionalizar la oferta educativa por las vías de la concertación y la armonización. En 1996, se lanza un plan de redistribución de escuelas basado en cuatro conceptos operacionales (EURYDICE/EACEA, 2009): a) el tamaño óptimo: el consenso señala que este tamaño oscila entre 450 y 900 estudiantes, dado que permite un uso eficiente de los recursos humanos, una oferta de varias secciones completas y un conocimiento entre todos sus miembros, b) la igualdad en el acceso entre zonas rurales y urbanas, y la decisión libre de acceder o no a un colegio confesional. Estos dos principios se conjugan con la densidad poblacional y la distancia entre escuelas. c) el refuerzo de la enseñanza técnica y profesional, dada la presión escolar y dados los recursos materiales necesarios para su operación y la especialización del mer-

cado laboral, y d) las escuelas de discriminación positiva, en las cuales 450 estudiantes son demasiado para un servicio pedagógico de calidad.

La federación otorga a cada escuela un número total de periodos y profesores (NTPP) y la institución educativa se encarga de repartirlos entre su planta académica. La cantidad se determina en noviembre del año anterior, lo que permite planear con antelación el año escolar siguiente. El NTPP de cada institución contempla horas de docencia y horas adicionales para otras actividades, como pueden ser los consejos de clase y las coordinaciones.

Cada año escolar cuenta con 37 semanas y los alumnos asisten a un mínimo de 849 horas de curso, organizadas semanalmente en 28 periodos de 50 minutos, distribuidos desde el lunes por la mañana hasta el viernes por la tarde.

Orientaciones

Desde 2002, pedagógicamente, el nivel de secundaria está organizado por dos niveles de adquisición de competencias: al término del primer grado (dos años de estudio) se habla del núcleo de competencias y al término del tercer grado (seis años de estudio) de competencias terminales; éstas se valoran con una escala de tres niveles: iniciación en la competencia, certificación de la competencia y mantenimiento de la competencia lograda. Este último nivel supone que el dominio de la competencia requiere que el alumno siga trabajando con ella, en situaciones variadas y cada vez más complejas.

En los documentos evaluativos, está determinado para cada una de las competencias, al finalizar cada ciclo o cada grado, el nivel esperado en la escala anterior –inicio, certificación o mantenimiento (FW-B, *s/d m*).

En el documento normativo intitulado “Los núcleos de competencias” (FW-B, *s/d m*), se presenta brevemente el aporte de la asignatura a los procesos formativos del estudiante respecto a los objetivos generales de la enseñanza fundamental en el caso de algunas materias, o los principios generales de la asignatura en otros casos y,

en otros más, la organización central de la misma. Después de esta presentación se encuentran las competencias transversales y las disciplinares y su concreción en núcleos, en todas las asignaturas de las competencias disciplinares y en algunas de las transversales (como, por ejemplo, sensibilización, formación científica). Para terminar, hay precisiones distintas según las materias: glosarios, esquemas explicativos.

En todas las asignaturas, los núcleos de las competencias están presentados en matrices de doble entrada, en donde ellos constituyen el eje horizontal; en el vertical, se encuentra cada una de las etapas de la enseñanza fundamental. El cruce entre ambos ejes da cuenta del nivel de logro esperado: iniciación, certificación o mantenimiento.

En este capítulo, presentaremos de forma breve cada una de las asignaturas y enlistaremos sus competencias transversales y disciplinares (FW-B, *s/d m*). En el Anexo 2, se encuentran, para cada una de ellas, los núcleos de las competencias o los saberes que se entrelazan para su construcción.

En el caso de la asignatura de francés, los principios generales señalan que la apropiación de la lengua francesa tiene varias finalidades: adquirir la lengua de referencia de todo aprendizaje; desarrollar la aptitud y el gusto por comunicarse, y acceder a la cultura. Las competencias consideradas como transversales son procedimientos mentales, maneras de aprender y actitudes relacionales, y las disciplinares son leer, escribir y hablar-escuchar.

La formación matemática se establece en un primer momento a partir de la observación de lo real y de preguntas sobre los hechos matemáticos. Esta formación comprende también la imaginación, la reflexión y el pensamiento crítico en torno a dichas observaciones, lo que le permite al estudiante comprender y actuar en su entorno. Dentro de dicha formación, están considerados dos tipos de competencias: unas relacionadas con el dominio de herramientas y de procedimientos matemáticos, y las otras generales. Dentro de las primeras, la resolución de problemas es esencial, así como las comunicativas; las segundas le permiten al estudiante interactuar con su entorno y con los demás. Las competencias unidas con la resolución

de problemas son analizar y comprender un mensaje, resolver, razonar y argumentar, aplicar y generalizar, y estructurar y sintetizar. Las competencias relativas a las herramientas matemáticas de base son los números, los sólidos y las figuras, los tamaños y el tratamiento de los datos.

En cuanto a las lenguas modernas, su objetivo particular es la comunicación en una lengua distinta al francés, misma que se articula en torno a cuatro competencias: escuchar, hablar, leer y escribir. Entre ellas, se priorizan las dos primeras, que refieren a la oralidad.

La educación física tiene como objetivos la mejora de la salud, la seguridad, la expresión y la cultura motriz y deportiva. Las tres competencias son igualmente importantes por sus aportaciones al alumno para su construcción personal en cuanto a su habilidad gestual y motriz, su condición física y su coordinación sociomotriz.

La educación para la tecnología privilegia la adquisición de procedimientos de resolución de problemas tecnológicos que están unidos a un objeto técnico o concepto. Estos objetos son situaciones problema en cuanto plantean preguntas relacionadas con su fabricación, uso, reparación o transformación. Sus competencias son observar, plantear hipótesis, realizar, regular y estructurar.

La educación artística –la iniciación de los niños al arte– favorece la sensibilización a todas las formas de expresión, ejercitando centralmente las percepciones visuales y auditivas; la adquisición de técnicas que permitan el dominio objetivo de las “cosas del arte”, de superarse para llegar a la creatividad; la formación equilibrada de la persona y la construcción de su personalidad, y el desarrollo de conductas que favorecen la ciudadanía, conductas como la autonomía, el espíritu crítico y la tolerancia.

Sus competencias transversales son apropiarse de un lenguaje sensorial; reconocerse en sus sensaciones, emociones y reconocer a los otros; reconocerse en su cultura y en la de los otros; colaborar; osar afirmar sus gustos; presentar la producción personal, y evaluar-argumentar. Sus competencias disciplinares son abrirse al mundo sonoro y visual: percibir y apropiarse de los lenguajes de expresión; actuar y expresar, transferir y crear en los dominios vocal, verbal,

rítmico, instrumental y corporal, y transferir y crear en los dominios táctil, gestual, corporal y plástico.

La asignatura de sensibilización: iniciación científica reconoce que el proceso científico permite a los alumnos ser sujetos en sus aprendizajes y entrar en relación con su entorno, facilitándoles un contacto directo con objetos reales, con los fenómenos naturales y con los seres vivos. Dicho proceso está constituido por saberes y por saber-hacer; ambos tipos de saberes son indispensables para la constitución de las competencias.

La asignatura de sensibilización-formación histórica y geográfica constituye un ámbito que permite a los alumnos tomar conciencia de los problemas de la sociedad y del entorno; favorece el descubrimiento de que pertenecen a grupos humanos diversificados y multiculturales, que van desde su familia hasta la UE. Las disciplinas que la conforman se centran en la construcción de referentes espaciales, temporales y sociales que sensibilizan a los estudiantes sobre sus responsabilidades como ciudadanos. Curricularmente, se presentan en torno a saberes y saber-hacer, y es en su combinación donde las competencias se constituyen.

Currículo de la educación secundaria

En esta presentación, se retoma la estructura del sistema educativo belga en dos grandes bloques.

Educación secundaria ordinaria

La educación secundaria ordinaria (véase cuadro 2) está estructurada en tres grados de dos años cada uno. Primer grado: corresponde al primer y segundo años, a los niveles 7 y 8 de la enseñanza obligatoria. Segundo grado: grado de orientación, tercer y cuarto años, a los niveles 9 y 10. Tercer grado: grado de determinación, quinto y sexto años, a los niveles 11 y 12. Un cuarto grado de dos o tres

años está organizado en la enseñanza profesional para estudios de enfermería o de artes decorativas.

Los grados 2 y 3 de la enseñanza secundaria de tiempo completo, al buscar una mejor adaptación a las necesidades de los estudiantes, están organizados sobre la base de cuatro formas de enseñanza (EACEA, 2009, FW-B, *s/d* b): general, orientada a continuar estudios en la enseñanza superior; técnica, que combina formación general con una actividad práctica de corte técnico; artística, que combina formación general con una actividad práctica de corte artístico, y profesional, orientada al ejercicio de una profesión organizada en dos secciones, que se abordarán a continuación.

Sección de transición, llamada de las humanidades generales y tecnológicas. Su primera finalidad es la preparación para la enseñanza superior, con la posibilidad de una inserción en el mercado laboral y su *corpus* formativo es de corte teórico-científico, y sección de cualificación, llamada de las humanidades profesionales y técnicas. Su primera finalidad es la obtención de un certificado de cualificación y la inserción en el mercado laboral, con la posibilidad de continuar los estudios en la educación superior. El *corpus* formativo es de corte teórico-práctico. Metodológicamente, se promueve la pedagogía de los proyectos y de las clases-taller, así como la interdisciplina. Curricularmente, comprende una formación común para todos los estudiantes y otra de corte opcional.

La estructura de la enseñanza secundaria ordinaria se encuentra en el cuadro 7.

Al término de cada uno de los tres grados, los estudiantes reciben una certificación. El que reciben al final del tercer grado (Certificado de Enseñanza Secundaria Superior, CESS) les permite la entrada a la enseñanza superior. La sección de cualificación otorga además un certificado de cualificación. Para el caso la enseñanza de forma profesional, el CESS puede ser obtenido al término de un séptimo año de estudio, y para la incorporación a los estudios superiores de tipo largo se necesita la obtención de un diploma de aptitud para acceder a la enseñanza superior (DAES) (FW-B, 2011).

CUADRO 7.

Estructura de la enseñanza secundaria

Grados	Sección de transición: humanidades generales y tecnológicas		Sección de cualificación: humanidades profesionales y técnicas	
	Enseñanza general (G)	Enseñanza técnica de transición (TTR o ATR)	Enseñanza técnica de cualificación (TTQ o AQ)	Enseñanza profesional (P)
3. ^{er} grado: determinación	13		13	13
	12	12	12	12
	11	11	11	11
2. ^o grado: orientación	10	10	10	10
	9	9	9	9
1. ^{er} grado	Casos especiales 2. ^o año de la educación secundaria complementaria 8 nivel de estudio del 2. ^o año de la educación secundaria común o 2. ^o de la educación secundaria diferenciada Casos especiales 1. ^{er} año de la educación secundaria complementaria 7 nivel de estudio del 1. ^{er} año de la educación secundaria común al 1. ^{er} año de la educación secundaria diferenciada			

Fuente: FW-B (2011: 27).

Nota: G: general, TTQ: técnica de cualificación, C: común, TTR: técnica de transición, ATQ: artística de cualificación, D: diferenciado, ATR: artística de transición y P: profesional.

A lo largo del segundo y del tercer grados, al término de cada año escolar, la dirección escolar, a través del Consejo de Clase, otorga alguna de las “atestaciones” siguientes a los estudiantes:

AOA (atestación de orientación a): el estudiante aprueba con éxito su año escolar, por lo que puede cambiar de año y escoger el tipo de enseñanza, la forma y la opción para el que sigue.

AOB (atestación de orientación b): el estudiante aprueba con restricciones el año escolar, por lo que puede pasar al siguiente, pero su elección estará condicionada por la restricción impuesta por sus profesores al término del mismo.

AOC (atestación de orientación c): el estudiante no aprueba y requiere volver a cursar el año.

El primer grado forma parte del *continuum pedagógico* (véase cuadro 4), lo que implica que se continúa en la construcción de saberes y de competencias iniciadas en la enseñanza maternal y en la primaria. Está compuesto por dos años escolares y el mapa curricular de asignaturas obligatorias. Los otros dos grados (orientación y determinación), de dos años cada uno, tienen grados diferenciados de elección estudiantil en cuanto a sus formas y secciones.

Dentro de la enseñanza ordinaria, se encuentra la formación secundaria por alternancia. Este tipo de enseñanza secundaria puede

ser elegido por jóvenes menores de 18 años de edad que no deseen seguir siendo estudiantes de tiempo completo. Para optar por esta formación, requieren tener al menos 16 años. Curricularmente, está organizada con asignaturas que combinan una formación general y una preparación para el ejercicio de una profesión. Esta enseñanza se oferta en los centros de educación y de formación en alternancia o por centros organizados por los institutos de formación de las pequeñas y medianas empresas, las que organizan el seguimiento a los estudiantes y ofertan diversas formaciones profesionales. Curricularmente, requiere contratos de *stage* con empresas, que operan fuera de las horas de enseñanza. Las estancias laborales son pagadas. Los certificados obtenidos por este tipo de enseñanza son los mismos que los de enseñanza de tiempo completo (MCF-AGERS, 2007).

Enseñanza secundaria especializada

La enseñanza especializada para el nivel de secundaria está organizada en cuatro formas (FW-B, 2011; FW-B, *s/d c* y *s/d f*). Forma 1: enseñanza especializada de adaptación social, tiende hacia una formación que le permite al estudiante insertarse en un entorno adaptado. Contribuye al desarrollo de las potencialidades personales del alumno y a buscar la mayor autonomía posible. Está organizada en una sola fase que se articula en torno al proyecto escolar. Existe para todos los tipos de enseñanza especializada (véase cuadro 6), menos la 1 (retraso mental ligero). Cuando egresan, los estudiantes tienen derecho a un diploma de permanencia en dicha institución.

Forma 2: enseñanza especializada de adaptación social y profesional, que atiende a estudiantes que pueden adquirir competencias para una actividad profesional en un entorno o trabajo adaptado y que tienen capacidades para una adaptación social real. Está organizada en dos fases: la primera centrada en objetivos de socialización y de comunicación, y la segunda incluye además actividades educativas y de aprendizaje tendientes a la preparación para la vida social y profesional. La duración de cada una de ellas depende de cada uno de los estudiantes y es establecida por el Consejo de Clase y el

organismo encargado de la dirección de los estudiantes. Existe para todos los tipos de enseñanza especializada (véase cuadro 6), menos la 1 (retraso mental ligero).

Forma 3: enseñanza secundaria profesional especializada, que proporciona a los estudiantes una formación general, social y profesional, y posibilita su integración a un entorno y a un trabajo ordinario. Está organizada en tres fases: la primera consiste en un acercamiento a distintos sectores profesionales, la segunda tiende hacia una formación polivalente en un grupo profesional y la tercera termina en una cualificación profesional en un oficio del grupo profesional elegido en la fase anterior. En todas las fases, están integrados cursos de formación general y social. Las fases están secuenciadas y el paso de una a la otra depende del Consejo de Clase y del organismo encargado de la dirección de los estudiantes. El estudiante puede presentar un examen de cualificación. Existe para todos los tipos de enseñanza especializada (véase cuadro 6), menos la 2 (retraso mental moderado y severo).

Forma 4: enseñanza secundaria general, técnica, artística y profesional ofertada a los estudiantes que pueden acceder a los mismos niveles que los de la enseñanza ordinaria. Esta forma puede ser de enseñanza general, técnica, profesional o artística en las secciones de transición o de cualificación. Su marco legal es el mismo que el de la enseñanza secundaria y se dan las mismas certificaciones que en la ordinaria. Existe para todos los tipos de enseñanza especializada (véase cuadro 6), menos la 1 y la 2 (retraso mental ligero, y moderado y severo).

Primer grado de enseñanza secundaria

Dado que este grado es el que corresponde mayormente a la enseñanza secundaria mexicana, será el que se desarrollará con mayor amplitud en este texto.

Las finalidades de estos dos primeros años de estudio de la enseñanza secundaria (EACEA, 2009) son asegurar una formación amplia de base, logrando la adquisición en cada alumno y según su propio

ritmo del conjunto de competencias fijadas; observar y evaluar las aptitudes y el comportamiento de cada alumno de forma continua; ayudar a cada uno a descubrir sus posibilidades y sus afinidades, y permitirle escoger la mejor opción de orientación para él.

Las prioridades del grado son el aprendizaje de la lectura centrada en la comprensión del sentido de los textos, la producción de escritos y la comunicación oral, así como el dominio de herramientas matemáticas básicas en el marco de la resolución de problemas. A estas prioridades se añaden el seguimiento al estudiante en cuanto a su ser y su proyecto de futuro.

Las reformas de los últimos años han instituido una pedagogía diferenciada, que permite a cada estudiante desarrollar al máximo sus potencialidades, fijando objetivos particulares, aprender a su propio ritmo y según modalidades específicas. El principio rector de este grado es que el estudiante no puede recursar dos veces el mismo año, pero existen años complementarios si no ha logrado las metas esperadas. Este principio fue modificado en 2007 y se cursa de dos maneras, dependiendo de si el alumno cuenta o no con el CEB (FW-B, *s/d* b; FW-B, 2011).

Si sí cuenta con él, entra al primer año común (1C) y, posteriormente, en caso de lograr las metas esperadas, al segundo año común (2C). Si no cuenta con dicho certificado ingresa al primer año diferenciado (1D); al término del año escolar presenta el examen del CEB, si lo aprueba se incorpora al segundo año común (2C) y, si no, continúa en el segundo año diferenciado (2D). En caso de ser necesario, y bajo ciertas condicionantes, podrá pasar al primer año común o a un año complementario.

En este grado, dos cursos complementarios (1S y 2S) están previstos para los estudiantes que al término del primer o del segundo años no llegaron a la adquisición de las competencias esperadas. Estos dos cursos consideran las necesidades específicas del alumno, fundamentalmente su ritmo de aprendizaje, y buscan permitirle continuar con su escolaridad y obtener el CEB. El primer grado puede tener una duración máxima de tres años.

Durante los dos primeros años comunes (1C y 2C), el horario está integrado por nueve disciplinas, distribuidas en 28 periodos por

semana de 50 minutos cada uno y de actividades complementarias, que constituyen un apoyo a las competencias de formación común (cuatro periodos por semana de 50 minutos cada uno). Estas actividades pueden ser relativas al francés, a la lengua moderna, a las formaciones científicas o tecnológicas y a las actividades deportivas o artísticas. Los poderes organizadores pueden modificar estas actividades por enseñanza musical, entrenamiento deportivo o un programa que busca el desarrollo de una competencia esperada a los 14 años.

El mapa curricular de estos dos años escolares es el expuesto en el cuadro 8.

La enseñanza diferenciada (1D y 2D) cuenta también con 32 periodos semanales de formación común, con flexibilidad horaria dependiente de la necesidad de obtener el CEB y de los proyectos formativos institucionales. Se centra en la adquisición de las competencias del francés y de las matemáticas. La cantidad de periodos no está prefijada, lo que permite la flexibilidad necesaria (véase cuadro 9).

CUADRO 8.

Estructura de la enseñanza secundaria

Disciplinas/actividades complementarias	Periodos del 1.º año	Periodos del 2.º año
Religión o moral	2 periodos	
Francés	6 periodos	5 periodos
Formación matemática	4 periodos	5 periodos
Formación histórica y geográfica	4 periodos	
Lengua moderna I: holandés, inglés o alemán	4 periodos	
Iniciación científica	3 periodos	
Educación física	3 periodos	
Educación para la tecnología	1 periodo	
Educación artística	1 periodo	
Actividades complementarias	4 periodos	
Total	32 periodos	

Fuente: MCF-AGERS (2007).

CUADRO 9.

Estructura de la enseñanza secundaria

Disciplinas	Periodos durante el primero y segundo años
Religión o moral	2 periodos
Francés	8 a 14 periodos
• Francés	6 a 12 periodos
Formación histórica y geográfica	2 periodos
• Formación matemática	6 a 11 periodos
• Matemática	4 a 9 periodos
Iniciación científica	2 periodos
Lengua moderna I	2 a 4 periodos
Educación física	3 a 5 periodos
Educación artística	1 a 5 periodos
Educación para la tecnología	2 a 9 periodos
Total	32 periodos

Fuente: MCF-AGERS (2007).

La enseñanza complementaria (1S y 2S) cuenta con 32 periodos semanales, de los cuales cinco son obligatorios de formación común y 27 son de actividades específicas; éstas son determinadas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante de manera que alcance las competencias esperadas y logre su CEB (véase cuadro 10).

Al término del primer grado, se recomienda que la evaluación sumativa no sea mediante un promedio ni de una suma de diferentes pruebas, sino que dé cuenta del desarrollo de cada estudiante respecto al núcleo de competencias disciplinares y transversales esperado en el grado.

CUADRO 10.

Estructura de la enseñanza secundaria

Disciplinas	Periodos durante el primer y segundo años
Religión o moral	2 periodos
Educación física	3 periodos
Actividades específicas	27 periodos
Total	32 periodos

Fuente: MCF-AGERS (2007).

Cobertura, equidad, permanencia y egreso

La Federación Wallonie-Bruselas es el organismo encargado de dar seguimiento a la matrícula con estudios cada cinco y 10 años. Los datos que se presentan a continuación forman parte de dichos estudios y están retomados de la AGERS, en su informe *Les indicateurs de l'enseignement 2015* (FW-B, s/d g).

En el ciclo escolar 2013-2014, se contaba con 116 498 estudiantes en el primer grado de la enseñanza secundaria, lo que corresponde a 34.28 por ciento de todo el nivel. De éstos, 109 223 estaban en la formación común (1C y 2C) y 7 275 en la diferenciada (1D y 2D), correspondiendo el primer bloque a 93.8 por ciento y el segundo a 6.2 por ciento de la matrícula.

La enseñanza secundaria en la sección de transición, considerando la enseñanza general y la técnica, tiene en los cuatro años escolares correspondientes 121 318 estudiantes en el ciclo escolar 2013-2014. Por su parte, la de cualificación, considerando la técnica y la profesional, tiene en los cuatro años escolares 104 052 en el mismo ciclo escolar. En porcentajes, 53.8 por ciento de los estudiantes accedió a la sección de transición y 46.2 por ciento a la de cualificación.

La enseñanza por alternancia ha tenido un incremento considerable en los últimos 10 años, aumentó 1.4, 3 por ciento de la población. Se pasó de 5 855 estudiantes a 9 085, dos tercios de éstos son hombres.

En cuanto a la paridad de género, en la formación común (1C y 2C) el índice es cercano al 1 y se ha mantenido en los 10 últimos años. Para 2010-2011, el índice es de 0.96. Ello no es así en la enseñanza diferenciada (1D y 2D), en la cual hay más hombres, siendo el índice de 0.77 y en la sección de transición en la cual el índice es de 1.08, con más mujeres.

En cuanto a la paridad de género y a la edad esperada por año escolar, para 2013-2014 en el primer año de formación común (1C), 9.4 por ciento de hombres y 7.8 por ciento de mujeres tienen 14 años o más, marcando un año de retraso en su curso escolar. En seguimiento a una cohorte (inicio en el año escolar 2008-2009) el

tránsito entre el 1C y el 2C es del orden de 82.5 por ciento: 16.3 por ciento cursa un año complementario (1S). De esa misma cohorte, 55.1 por ciento están en secundaria general, 5.35 por ciento en transición técnica, 8.1 por ciento en cualificación técnica y 4.4 por ciento en cualificación profesional, lo que representa que 72.95 por ciento terminó el tercer año escolar; 22.2 por ciento tiene retraso; 11 por ciento está cursando el 2C, y 11.2 por ciento el 2S. Se calcula que un estudiante sobre dos tiene algún retraso escolar al término de la enseñanza secundaria.

Existe una disparidad importante entre las formas de enseñanza secundaria y entre la enseñanza de tiempo completo y la de alternancia debido al nivel socioeconómico de las familias. En el nivel primaria dicho índice socioeconómico es cercano a 0 (+0.02) y se incrementa en cuanto al acceso al primer grado, con una diferencia de 0.57 entre el 1C y el 1D. En cuanto a las formas, se notarán diferencias: la trayectoria de cualificación profesional tiene un índice socioeconómico de -0.26, cualificación técnica + 0.01, transición técnica + 0.26, transición general 0.33. De ahí que la orientación que se recibe en el 2C para el diseño de la trayectoria escolar funciona como mecanismo de selección en función del nivel socioeconómico de los estudiantes.

En la enseñanza especializada, en los últimos 10 años, ha habido un incremento importante en su matrícula, de 24 por ciento, lo que representa, para el ciclo escolar 2013-2014, 17 211 estudiantes, de los cuales 11 028 son hombres y 6 183 mujeres. Respecto a la matrícula de toda la enseñanza secundaria, este tipo de enseñanza representa 4.5 por ciento. Acerca de la edad de entrada al nivel secundario, el promedio es de 13.1 años, mientras que en la secundaria ordinaria es de 12.3 años, lo que representa un retraso de casi un año escolar. La edad de salida es rara vez a los 18 (edad de la obligatoriedad); ésta se ubica en los 20 años.

Por su parte, la tasa de certificación de toda la enseñanza secundaria es de 96.5 por ciento para la mujeres y 93.4 por ciento para los hombres, en cuanto a enseñanza general; de 94.6 por ciento de mujeres y de 86.6 por ciento de hombres para la enseñanza de transición técnica; de 92.7 por ciento de mujeres y de 86.1 por ciento

de hombres para la cualificación técnica, y de 83.4 por ciento de mujeres y de 82.0 por ciento de hombres para la cualificación profesional.

Tutoría y orientación

Las escuelas secundarias pueden imponer actividades de “remediación individualizada”, de “apoyo pedagógico” o de “reestructuración de lo adquirido” para los estudiantes que tienen dificultades para alcanzar el núcleo de competencias fijado al término del primer grado. Ello se puede hacer en el marco de las actividades complementarias o de dos periodos semanales de remediación. Las asignaturas, al ser reforzadas, son fijadas por el Consejo de Clase (FW-B y AGERS, *s/d b, s/d e y s/d h*).

Para el caso de la enseñanza complementaria (1S y 2S), institucionalmente se crea un consejo de “seguimiento” por cada alumno, que es el encargado del diseño y monitoreo del programa remedial apropiado. Curricularmente, se cuenta con una gran flexibilidad para responder a las necesidades de cada estudiante.

La orientación es una de las funciones de los consejos de clase, que reúne a equipos de docentes, Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), padres de familia y estudiantes. Los CPMS intervienen con los estudiantes que no tienen el CEB al término de la enseñanza primaria y en ciertos casos realizan un diagnóstico y un plan de tratamiento, previa autorización de la escuela y de los padres de familia. Intervienen, además, al término del primer grado de la enseñanza secundaria en la orientación de los estudiantes hacia la forma de enseñanza mejor adaptada a sus aspiraciones y capacidades. Guían al estudiante en la construcción de un proyecto de vida escolar y profesional, y les informan sobre las opciones educativas para los grados de orientación y de determinación, y se organizan visitas o *stages* de observación a escuelas con sección de transición y de cualificación (MCF-DRI, 2007).

En las últimas épocas, se ha impulsado la vinculación entre los últimos años de la enseñanza secundaria con la superior, a manera de facilitar la información sobre la forma de operar de esta última.

FORMACIÓN DE PROFESORES

Políticas

La formación de los profesores, los títulos necesarios para poder impartir clases, así como sus condiciones laborales dependen del nivel educativo en el que laboran. Para el caso de la enseñanza secundaria, los profesores son nombrados como agregado de la enseñanza secundaria inferior (los tres primeros años de la enseñanza de transición y toda la de cualificación) y conocidos como regente y agregado de la enseñanza secundaria superior para los tres años siguientes de la enseñanza de transición (European Commission Eurypedia, 2011).

Empezaremos por ubicar la formación de los profesores para la educación secundaria en el marco de las diferentes reformas que han incidido directamente en ella (Mathy, 2011). Iniciaremos en 1995, cuando se fusionan las escuelas normales, que formaban docentes para la enseñanza maternal y primaria, con las de la enseñanza secundaria, junto con otras escuelas superiores de la Comunidad Francesa, constituyéndose así las *Hautes Écoles* como un proyecto pedagógico, social y cultural basado en el reagrupamiento de diversas instituciones de educación superior. En algunos casos, los departamentos de pedagogía conservaron el nombre de escuelas normales.

En diciembre del 2000 y enero de 2002, surgen los decretos que definen la formación inicial de los profesores (enseñanza preescolar y primaria), de los regentes (enseñanza secundaria inferior) y de los agregados de la enseñanza secundaria superior. Entre sus planteamientos centrales se encuentran la profesionalización de la docencia, una formación que contempla conocimientos socioculturales (temáticas relacionadas con la diversidad, la sociología de la educación, la historia de las religiones), *stages* que propician el desarrollo de

competencias metodológicas, el enfoque de la práctica reflexiva y la incorporación de la didáctica general y de la disciplinar.

Con el Decreto de Bolonia de 2004, los cursos se contabilizan en créditos del European Credit Transfer System (ECTS), que favorecen la movilidad académica tanto de los docentes como de los estudiantes. En agosto de 2005, se modifica el decreto que define la formación inicial de los profesores y de los regentes, centralmente lo referido a los *stages*, aumentando su presencia en los currículos y con ello la formación práctica. En ese mismo año, el decreto por la escuela recalca, por un lado, la necesaria formación y valorización social de los docentes y, por el otro, la formación inicial se considera como relevante para la de los maestros que hay que reemplazar en lapsos breves.

En agosto de 2007, surge el documento que determina la correspondencia de grados académicos entre el máster con salida didáctica, organizados en las universidades, y los grados de agregado para la enseñanza secundaria superior. Ello permite que los egresados de universidades puedan trabajar como profesores en cursos generales, técnicos y profesionales. En ese mismo mes y año, surge otro documento que versa sobre el dominio de la lengua francesa por parte de los estudiantes de máster pedagógico o de los agregados para la enseñanza secundaria superior. A partir de él, se implementa un examen centrado en la expresión oral y escrita fluida.

A partir de los decretos del 2000 y de 2001, se optó por la profesionalización de la docencia, misma que parte del reconocimiento a los docentes de una *expertise* y de competencias específicas para la realización de su labor, de una autonomía profesional y de una responsabilidad individual y colectiva. Esta profesionalización debe construirse mediante diversas actividades interdisciplinarias integradas a la formación que tiendan a la identidad magisterial, la deontología, la construcción de proyectos profesionales. Su eje es la identidad profesional, entendida como una práctica reflexiva, capaz de progresar, de manera autónoma y crítica, al ritmo de la evolución de la profesión. A largo plazo, esta profesionalización lleva a una valorización social del rol docente. Los dispositivos puestos en juego para impulsarlos son (Ministère de la Communauté Française, las

competencias docentes 2011), fijadas en el decreto del 12 de diciembre del 2000, basadas en el Decreto Misiones, señalan las 13 competencias que tiene cualquier docente belga francófono.

Requieren ser desarrolladas en el marco de la formación inicial de los docentes y son movilizar sus conocimientos en ciencias humanas para una interpretación justa de las situaciones vividas en la clase, fuera de ella y para una mejor adaptación a sus estudiantes; tener relaciones de *paternaria* eficaces con la institución, los colegas y los padres de familia; conocer su rol en el seno de la institución escolar y ejercer la profesión tal como es definida legalmente; dominar los saberes disciplinarios e interdisciplinarios que justifican la acción pedagógica; dominar la didáctica disciplinar que guía la acción pedagógica; manifestar una cultura general importante para poder despertar en los estudiantes el interés por el mundo cultural; desarrollar las competencias relacionales ligadas a las exigencias de la profesión; medir los retos éticos ligados a su práctica cotidiana; trabajar en equipo en el seno de la escuela; concebir dispositivos de enseñanza, probarlos y evaluarlos; tener un *rapport* crítico y autónomo con el saber científico, tanto con el del pasado como el que ha de venir; planificar, gestionar y evaluar situaciones de aprendizaje, y tener una mirada reflexiva sobre la propia práctica, así como organizar su formación continua (European Commision Eurypedia, 2011).

Estos ejes de formación permiten la adquisición y el desarrollo de las competencias antes enlistadas y convergen en la identidad profesional, y son como un actor social comprometido con los fines buscados por la educación; como investigador que diseña, pone a prueba y modifica dispositivos de aprendizaje; como maestro instruido en los conocimientos disciplinarios propios de las asignaturas a ser enseñadas y en la lengua francesa; como persona en relación con estudiantes, docentes, directivos y padres de familia; como pedagógico que gestiona situaciones de aprendizaje, y como práctico que ejerce una profesión.

El nexa entre teoría y práctica

Al finalizar los estudios, los futuros docentes hacen el juramento de Sócrates que dice: “Me comprometo a poner todas mis fuerzas y toda mi competencia al servicio de la educación de cada uno de los estudiantes que me será confiado”. Éste se encuentra en su fase piloto.

En los programas actuales, la formación de los profesores para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria inferior tiene finalidades y elementos curriculares comunes, independientemente del nivel.

Los programas de estudio son responsabilidad de los poderes organizadores, bajo la determinación de contenidos obligatorios y de una carga horaria mínima por eje curricular fijados por la Federación Wallonie-Bruselas. Adicionalmente, cada uno de ellos puede incluir actividades de enseñanza diversas.

Formación inicial

La formación inicial para la enseñanza secundaria inferior para la sección de transición y para la totalidad de la enseñanza de cualificación se realiza generalmente en las *Hautes Écoles*. Los departamentos pedagógicos de estas instituciones forman parte de la enseñanza superior, de tipo corto y de tiempo completo. Su duración es de tres años.

En ellas, se forma la mayoría de los docentes, salvo los profesores de latín, griego, español e italiano, quienes se forman en las universidades, y los de las disciplinas artísticas, exceptuando los que provienen de las *Hautes Écoles*, que se forman en las escuelas de enseñanza superior artística.

La formación de docentes en estas escuelas tiene como principio estructurante la articulación teórico-práctica. La estructura curricular tiende a que los estudiantes adquieran tanto los automatismos propios de los profesionales de la educación como que sean teóricos de sus propias prácticas. Su modelo curricular de base es simultáneo,

por lo que combinan formaciones teórica y *stages* en situación real a lo largo de un mismo periodo escolar.

La formación está basada en los siguientes ejes: apropiación de conocimientos socioculturales (al menos 120 horas); apropiación de conocimientos socioafectivos y relacionales (al menos 120 horas); dominio de conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios (al menos 1020 horas); dominio de conocimientos pedagógicos (al menos 180 horas); apropiación de un procedimiento científico y de actitudes para la investigación (al menos 45 horas); saber-hacer (al menos 780 horas), y actividades interdisciplinarias de construcción de la identidad profesional (al menos 80 horas) (European Commission Eurypedia, 2011).

Curricularmente, el programa está centrado en las metodologías tipo taller, de manera que los estudiantes puedan tanto experimentar, observar y analizar los distintos aspectos de la profesión docente, como mejorar su nivel de dominio sobre el campo disciplinar o profesional elegido. Hay actividades interdisciplinarias, tipo seminario, centradas en la identidad docente, la apertura de la escuela a su contexto, la interculturalidad y la elaboración del proyecto profesional. En el primer año, los estudiantes realizan una observación participante en presencia de los maestros de *stage* y en los dos siguientes toman el rol de docente ante un grupo, por dos semanas semestrales en el caso del segundo año y de 10 en el tercer año. El seguimiento de cada estudiante-futuro docente se centra tanto en la calidad del aprendizaje que promueve como en la relación interpersonal establecida con los estudiantes de la escuela del *stage*. Los *stages* se realizan en los distintos tipos de escuelas secundarias, incluidas las de enseñanza especializada o de otro país europeo.

Al término de los años escolares, el estudiante realiza un trabajo final que dé cuenta de sus aprendizajes relativos a un aspecto de la práctica docente. Hay una defensa oral posterior; están guiados por tres tipos de maestros, cada uno con una tercera parte del tiempo: profesores titulares de formación pedagógica, maestros encargados de formación disciplinar y docentes de formación práctica.

Las áreas de especialización tienen que ver con los cursos generales: artes plásticas, educación física y francés; lengua extranjera, francés y moral, francés y religión, lenguas germánicas, matemáticas, biología, química y física, ciencias económicas y ciencias económicas aplicadas, e historia, geografía, ciencias sociales, y en cuanto a los cursos técnicos o de práctica profesional, madera/construcción, economía familiar y social, electromecánica y vestido (European Commission Eurypedia, 2011).

El título que otorgan las *Hautes Écoles* es el diploma de bachiller-agregado de la enseñanza secundaria inferior, el cual está homologado por el gobierno de la Federación Wallonie-Bruselas. Asimismo, permite la continuación de estudios en las universidades en el nivel de maestrías.

Además de las *Hautes Écoles*, un futuro docente se puede formar para ser regente en alguna de las disciplinas técnicas en instituciones de enseñanza superior de promoción social, siempre y cuando la formación para esta disciplina técnica no se imparta en tales escuelas. Para estos casos, las condiciones de acceso y la duración de los estudios se determinan de acuerdo con el perfil del sustentante, considerando su trayectoria escolar y académica, así como los títulos o certificados laborales que posee. Esta formación es simultánea con un trabajo técnico del sustentante en la misma rama laboral.

Por su parte, la formación inicial para la enseñanza superior de la sección de transición se cursa en las universidades o en algunas *Hautes Écoles* con un modelo de tipo largo. Los estudiantes siguen sus trayectorias hasta la obtención de un diploma de segundo ciclo, en la formación científica de alguna de las áreas siguientes: filosofía, historia, filología clásica, filología germánica, filología románica, ciencias químicas, zoológicas, botánicas, físicas, matemáticas, geográficas, educación física, ciencias psicológicas y pedagógicas, y ciencias económicas. Además de esta formación, el estudiante debe seguir cursos ligados a una formación específica para la docencia, de manera simultánea o consecutiva, la cual contempla 30 créditos ECTS. De ellos, 70 por ciento son comunes y corresponden a apropiación de conocimientos socioculturales, al menos 30 horas; a sociología de la educación, política educativa, análisis de la insti-

tución escolar y sus actores, ética profesional, apropiación de conocimientos pedagógicos unidos a la formación para la investigación, al menos 60 horas. Comprenden las didácticas disciplinarias, el uso pedagógico de las TIC, transposición didáctica; apropiación de conocimientos socioafectivos y relacionales, al menos 30 horas. Incluye el conocimiento del adolescente, la gestión de grupo-clase, el estudio de relaciones interpersonales en un contexto escolar; el saber-hacer, al menos 90 horas, así como los *stages* en situación real y los seminarios de análisis de la práctica y dominio del idioma francés, de manera que el futuro docente pueda comunicarse sin ningún problema con sus estudiantes. Los sustentantes obtienen un diploma de agragado de la enseñanza secundaria superior.

El trayecto formativo de los estudiantes puede efectuarse de dos maneras: un bachillerato (tres años), seguido de un máster disciplinario en alguna disciplina científica o literaria (dos años) en universidades o en *Hautes Écoles*, y un año más de agregación para la enseñanza. Un bachillerato científico o literario (tres años) en la universidad, seguido de un máster didáctico (dos años). No hay una formación directamente dirigida para los profesores de enseñanza especializada.

Actualmente, esta formación se está reorientando en el proyecto “refundación de la formación inicial de los maestros”, mismo que está organizado en tres ejes de acción (FW-B, *s/d k*): orientación de las actividades hacia un reforzamiento progresivo de la formación inicial de la totalidad de los docentes y de los formadores de formadores; redefinición de los contenidos de formación inicial para que éstos contribuyan de mejor manera a una escuela más justa, democrática y emancipadora, y organización de la formación inicial de manera que se articule con la de los formadores, y que sea coherente con la estructura del sistema educativo y con la educación superior.

Formación permanente

Conocida como “formación continua” o “formación a lo largo de la carrera”, es considerada tanto como un derecho como una obli-

gación. Es obligatoria a partir del decreto de julio de 2012 en razón de al menos seis medios días de formación anual dentro del horario laboral por cada uno de los docentes. A esta cantidad, que es la obligatoria, los docentes pueden añadir medios días voluntarios. Sus finalidades son la continuación del desarrollo de las competencias, comenzada en la formación inicial; la capacidad de implementar el aprendizaje centrado en la adquisición de las competencias, tal como están definidas en los distintos documentos normativos; la capacidad de practicar una pedagogía diferenciada y una evaluación formativa; la adquisición de comportamientos que permitan una gestión eficiente de las relaciones humanas; la actualización de contenidos y aptitudes profesionales, particularmente la que permite alcanzar los núcleos fijados de competencias; el estudio de los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en el comportamiento de los jóvenes y sus condiciones de aprendizaje; el desarrollo de la comunicación, del trabajo en equipo, así como la implementación de proyectos en el nivel de escuela y la formación respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (Ministère de la Communauté Française, 2008).

La formación está organizada en tres niveles: a) el instituto de formación durante el curso de la carrera que busca los puentes de unión entre las redes escolares; b) las redes escolares y los poderes organizadores, y c) las propias instituciones. Las temáticas varían en función de los distintos ejes de formación descritos en las políticas.

Los gastos inherentes a esta formación (viáticos, fotocopias, material didáctico) son cubiertos por la Federación Wallonie-Bruselas. En el proyecto anual de centro escolar, este rubro está contemplado, presentando la formación que será seguida por cada uno de los docentes que conforman la institución.

Reflexiones finales

El sistema educativo de la comunidad francófona en el reino de Bélgica en lo referente a la enseñanza secundaria conforma una estructura articulada y compacta en torno a los siguientes elementos:

sociohistóricos del país, que retoman su conformación nacional respecto a comunidades y regiones, con una historia de más de dos siglos en cuanto a la presencia abierta de grupos diversos, al reconocimiento y valoración de la diferencia y la búsqueda de consensos entre ellos. Filosóficos, en los que se pondera la libertad de elección de los sujetos y el respeto a la persona, a sus capacidades y a su ritmo de aprendizaje. Epistemológicos, en los que las disciplinas científicas y artísticas están conformadas por metodologías que buscan la construcción de conocimientos y de conceptos; los distintos tipos de competencia en los núcleos dan cuenta de ello. Legales-pedagógicos, en los que hay múltiples comisiones y grupos de trabajo para diseñar planes, programas de estudio y proyectos escolares, cuyo propósito es validar los distintos procesos que conforman la “enseñanza” y legitimar los aprendizajes alcanzados. Estos grupos están conformados por personas de los poderes organizadores, las autoridades educativas, los docentes y los padres de familia.

Los acuerdos logrados circulan a través de decretos y circulares en los que están presentes tanto los aspectos normativos como los pedagógicos y operativos, en los que la unidad funcional en lo financiero, lo pedagógico, lo administrativo y lo legal es el centro escolar. La unidad a gestionar es la escuela y en torno a ella se articulan los distintos recursos.

El sistema educativo de esta comunidad está signado por varios rasgos, entre los que se encuentran la libertad de elección, un balance entre la unidad en las intenciones buscadas y la diversidad de trayectorias posibles para alcanzarla, una búsqueda del éxito en cuanto a que todos los alumnos logren alcanzar las competencias previstas y una centralidad en el dominio del idioma francés. A continuación, expondré brevemente estas reflexiones. En primer lugar, la libertad de elección de los padres de familia del tipo de enseñanza que quieren para sus hijos marca fuertemente el sistema educativo de la Federación Wallonie-Bruselas. El respeto activo por parte de las autoridades a esta libre elección implica sendas decisiones y acciones que la sustentan: contar con un sistema articulado en torno a distintos poderes organizadores tanto en lo relativo a la educación de los niños y jóvenes como en lo relativo a la formación permanen-

te de los docentes y los necesarios comités y consensos requeridos para crear y mantener los puentes entre ellos para instrumentar las políticas educativas, contar con las instituciones suficientes, facilitar el tránsito entre instituciones diversas y los recursos necesarios, contrarrestar los guetos. El costo financiero de esta libertad es alto, pero esta preocupación ocupa un lugar secundario.

Son los padres de familia los garantes de esta libertad de elección, y dependerá de la estructura y de la dinámica familiar la participación de los estudiantes en este proceso de toma de decisiones. Un segundo rasgo retoma el balance entre la unidad en las intenciones buscadas y la diversidad de trayectorias posibles: se explicitan pocas finalidades en cada uno de los grandes ciclos organizativos del sistema educativo de la comunidad francófona de Bélgica (educación fundamental, secundaria, formación inicial, formación continua) a la par de contar con una diversidad de posibles trayectorias instructivas para avanzar hacia ellas. En la formación de los alumnos, la determinación de dos núcleos de competencias (mismos que se ubican al término de la enseñanza fundamental y de la secundaria) concretan estas intenciones y le dan a los procesos formativos hilos conductores ante temporalidades largas, ya sea en la enseñanza ordinaria o en la especializada. Operativamente, estos núcleos están anclados tanto en la evaluación del desempeño de los estudiantes en cada uno de los años escolares vía los consejos escolares como en las distintas certificaciones a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, la diversidad de trayectorias responde a una importante vinculación entre las características de los alumnos, sus proyectos de vida y el aporte formativo de la escuela. La combinación entre estos factores proporciona, a partir de los 14 años o del tercer año de enseñanza secundaria, la apertura de varias opciones; esta dinámica se amplía considerablemente en los años escolares subsiguientes, en los que las posibilidades de elección son cada vez mayores. La creación de su propio proyecto de vida por parte de cada estudiante –que incluye aspectos laborales-profesionales– es fundamental para determinar la vía curricular más idónea para cada caso, aunque ello signifique en algunos casos una estancia de mayor duración en la escuela.

La formación inicial de docentes para la enseñanza secundaria superior no es ajena a esta apertura de opciones distintas, y de hecho se conforman trayectorias diferenciadas para lograr la misma meta.

Las trayectorias diferentes también pueden palpase en el seno de la organización del modelo educativo de la comunidad francesa de Bélgica, en la cual cada poder organizativo crea trayectorias diferentes para el alumnado a través de ofertas educativas diferenciadas en algunos aspectos, retomando siempre los contenidos nacionales. Un rasgo más se centra en una búsqueda de éxito, que está fijada legalmente en el Decreto Misiones, y que caracteriza al sistema educativo de la Federación Wallonie-Bruselas. Se podría decir que su lema es que “el alumno aprenda: logre lo marcado en cada una de las competencias fijadas”.

Las competencias están establecidas y es responsabilidad de las instituciones lograr que lo fijado en cada una de ellas sea aprendido por cada uno de sus estudiantes; son “parámetros” a ser alcanzados y, como tales, son considerados como “metas”, alcanzables por todos los alumnos, en duraciones distintas y con apoyos diferenciados.

Curricular y didácticamente existen varios dispositivos para ello: 1) existencia de años escolares diferenciados que tienden a la nivelación de los estudiantes en ciertas competencias sin ser considerados como repetidores (por ejemplo 1S y 2S); 2) cargas horarias de cuatro periodos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria que los poderes organizadores y las instituciones pueden convertir en tutorías académicas, de manera que apoyen a determinados alumnos a alcanzar los núcleos de competencias; 3) personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel áulico; 4) decisiones para la aprobación de años escolares en manos de los consejos de clase, que pueden facilitar el tránsito a otro año escolar al reconocer variables de corte social o afectivo, y 5) una evaluación formativa que va retroalimentando al estudiante respecto a sus logros y sus errores.

En la formación inicial de docentes, esta tendencia se desarrolla de manera sistemática para lograr una intervención áulica que sea “exitosa” para los estudiantes.

A pesar de estos dispositivos, la estadística nacional reporta casi 20 por ciento de alumnos con al menos un año de retraso en un cur-

so escolar “ideal”. Un último rasgo gira en torno a una centralidad del dominio del idioma francés que permea los procesos de enseñanza y aprendizaje de la enseñanza fundamental, de la secundaria y de la formación inicial de docentes. En sus documentos, se subraya la necesidad de los estudiantes y de los docentes de poder expresarse de manera oral y por escrito fluidamente, de tal forma que el dominio del lenguaje no sea un impedimento para su trayectoria escolar y profesional. Esta centralidad se hace patente en el nivel de la carga horaria de la asignatura del francés en la enseñanza secundaria con al menos cinco periodos semanales en todos los años escolares, de su enfoque comunicativo a lo largo de toda la enseñanza fundamental, del seguimiento dado al mismo en la formación inicial de docentes para la enseñanza secundaria inferior, de su certificación en la formación de docentes para la enseñanza secundaria superior y de su presencia obligada en el 2S como una de las materias a ser cursada.

El sistema educativo de la Federación Wallonie-Bruselas tiende a la formación de la persona en su totalidad, de todas sus dimensiones. El desarrollo de la persona es su centro: que sepa expresarse-comunicarse, que sepa pensar, sea sensible al mundo que la rodea, proyecte su vida, respete y valore a los demás cercanos y lejanos y a sí mismo, y sepa investigar los horizontes por ser alcanzados.

Curricularmente, hay espacios para los lenguajes, para las ciencias, para el arte, para la tecnología –saber hacer–, para la corporeidad y para la moral o la religión.

ANEXO I. ARTÍCULO 24 DE LA CONSTITUCIÓN BELGA

- I. La enseñanza es libre y queda prohibida cualquier medida preventiva; la represión de los delitos será regulada únicamente por ley o decreto.

La comunidad garantiza la libre elección de los padres. La comunidad organizará una enseñanza neutral. La neutralidad supone especialmente el respeto a las concepciones filosóficas, ideológicas o religiosas de los padres y alumnos. Las escuelas organizadas por los poderes públicos ofrecerán hasta el final de la

enseñanza obligatoria la posibilidad de elegir entre la enseñanza de una de las religiones reconocidas o de la moral no confesional.

2. Si una comunidad en cuanto poder organizador deseara delegar competencias en uno o en varios órganos autónomos, únicamente lo podrá efectuar mediante decreto aprobado por mayoría de dos tercios de los votos emitidos.
3. Cada uno tiene derecho a la enseñanza dentro del respeto a las libertades y derechos fundamentales. El acceso a la enseñanza será gratuito hasta el final del periodo de enseñanza obligatoria.

Todos los alumnos integrados en la enseñanza obligatoria tendrán derecho a recibir con cargo a la comunidad una educación moral o religiosa.

4. Todos los alumnos o estudiantes, padres, miembros del personal y establecimientos de enseñanza son iguales ante la ley o el decreto.

La ley y el decreto tendrán en cuenta las diferencias objetivas, especialmente las características propias de cada poder organizador que justifiquen un tratamiento apropiado.

5. La organización, el reconocimiento o las subvenciones de la enseñanza por la comunidad, serán reguladas por ley o decreto (art. 24, Constitución de Bélgica).

Fuente: Alberto II, 1994.

ANEXO 2. NÚCLEO DE LAS COMPETENCIAS POR ASIGNATURAS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y LOS DOS PRIMEROS AÑOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Francés

Competencias transversales

Procedimientos mentales: encontrar la información, tratar la información, memorizar la información, utilizar la información, comunicar la información, maneras de aprender, actitudes relacionales,

conocerse y tomar confianza, conocer a los otros y aceptar las diferencias.

Competencias disciplinares

Leer: orientar la lectura personal en función de la situación de comunicación, elaborar las significaciones propias, encontrar la organización de un texto, percibir la coherencia entre frases y grupos de frases a lo largo de un texto, considerar las unidades gramaticales, considerar las unidades lexicales, percibir las interacciones entre los elementos verbales y no verbales.

Escribir: orientar los escritos elaborados en función de la situación de comunicación, elaborar contenidos, asegurar la organización y coherencia de un texto, utilizar las unidades gramaticales y lexicales, asegurar la presentación

Hablar-escuchar: orientar el habla y la escucha en función de la situación de comunicación, elaborar sus propios significados, asegurar y encontrar la organización y la coherencia del mensaje, utilizar e identificar lo no verbal.

1. **Lenguas modernas:** escuchar, hablar, leer, escribir, uso de elementos gramaticales.
2. **Educación física:** habilidad gestual y motriz, condición física, cooperación sociomotriz.
3. **Educación por la tecnología:** observar, plantear hipótesis, realizar, regular, estructurar.
4. **Educación artística.**

Formación matemática

Competencias transversales: analizar y comprender un mensaje, resolver, razonar y argumentar, aplicar y generalizar, estructurar y sintetizar.

Competencias relativas a las herramientas matemáticas de base.

Los números: contar, nombrar y clasificar, organizar los números por familias, calcular.

Los sólidos y las figuras: reconocer, comparar, construir y expresar. Encontrar regularidades, propiedades, argumentar.

Los tamaños: comparar y medir. Operar y fraccionar.

El tratamiento de los datos.

Competencias transversales

Apropiarse de un lenguaje sensorial: discriminar elementos, fenómenos auditivos, visuales, táctiles, gustativos y kinestésicos, usar un vocabulario sensorial, auditivo, visual, gustativo, táctil y kinestésico, percibir obras de arte y asociarlas a los registros del lenguaje sensorial, deducir de sus percepciones leyes, reglas y conclusiones

Reconocerse en sus sensaciones, emociones y reconocer a los otros: expresar una emoción sentida respecto a una obra de arte, una música o una situación particular, asociar percepciones y clasificarlas de acuerdo con su dominio sensorial, describir las propias sensaciones, expresar una emoción con diferentes modos, trasponer en otro lenguaje artístico una emoción sentida respecto a una obra de arte, una obra musical o una situación particular.

Reconocerse en su cultura y en la de los otros: identificarse e identificar al otro en sus modos de expresión, su arte, su artesanía, su folclor..., constituir, organizar una documentación, una muestra.

Colaborar: confrontar capacidades individuales para realizar una producción colectiva, participar en la distribución de roles para creaciones colectivas y ejecuciones cuidadas, osar afirmar sus gustos y presentar la producción personal, formular claramente la intención personal en función del objeto artístico, positivar la producción personal y la de los otros.

Evaluar-argumentar: dar y defender su propio punto de vista sobre producciones, eventos artísticos o sobre los medios de difusión, explicar la identificación de un elemento o de un contexto, defender los gustos personales, dar cuenta del procedimiento seguido, expresarse respecto a la producción de otros, justificar la emoción,

el modo de expresión, las técnicas de ejecución, el sujeto, el contexto y los medios utilizados.

Competencias disciplinares

Apertura al mundo sonoro y visual: percibir y apropiarse de los lenguajes de expresión.

Actuar y expresar, transferir y crear en los dominios vocal, verbal, rítmico, instrumental y corporal; reproducir, imitar y copiar, comprender, organizar, interpretar y crear.

Actuar y expresar, transferir y crear en los dominios táctil, gestual, corporal y plástico.

Adquirir modos de expresión y técnicas de ejecución: (modelaje, escultura, doblado, el color, el grafismo ...). Organizar, transformar, crear.

Los saber-hacer y saberes que se combinan para construir las competencias en las dos asignaturas de sensibilización

A. Sensibilización: iniciación científica

Los saber-hacer.

Encontrar y aprehender una realidad compleja: lograr que surja un enigma a resolver, identificar indicios y despejar pistas de investigación propias a la situación, confrontar entre ellas las pistas percibidas, precisar los criterios de selección de las pistas y operarlas.

Investigar con base en pistas: recolectar información mediante la investigación experimental, la observación y la medida, recolectar información mediante la investigación documental y la consulta a expertos.

Estructurar los resultados, comunicarlos, validarlos y sintetizarlos, juntar y organizar informaciones bajo un esquema que favorezca su comprensión y su comunicación, interrogarse acerca de los resultados de una investigación, elaborar una síntesis y construir nuevos conocimientos.

Los saberes.

Los seres vivos: las características, el organismo, las relaciones seres vivos/entorno, clasificación.

La energía: generalidades, la electricidad, la luz y el sonido, las fuerzas, el calor.

La materia: propiedades y cambios, cuerpos puros y mezclas.

El aire, el agua y el suelo: aire y agua, suelo.

Los seres humanos y su entorno.

Historia de la vida y de las ciencias.

B. Sensibilización: formación histórica y geográfica

Los saber-hacer comunes a las dos disciplinas: plantear(se) preguntas, construir un procedimiento de investigación, buscar información, explotar la información y verificar su pertinencia con relación a la investigación que se está realizando, estructurar los resultados de la investigación, validar el procedimiento seguido.

Comunicar, transferir a nuevas situaciones, actuar y reaccionar.

Los saber-hacer y saberes específicos a la sensibilización y a la formación histórica, integrando la vida económica y social.

Los saber-hacer: utilizar referentes de tiempo y representaciones del tiempo, leer una huella del pasado, explotar fuentes históricas.

Los saberes: la organización del tiempo, el modo de vida de las personas en épocas determinadas, la evolución del modo de vida de las personas, la naturaleza de una huella del pasado.

Los saber-hacer y saberes específicos a la sensibilización y a la formación geográfica, integrando la vida económica y social.

Los saber-hacer: utilizar referentes espaciales y representaciones espaciales, localizar un lugar, un espacio, leer un paisaje, una imagen geográfica.

Los saberes: los componentes del paisaje, los medios “naturales”, la organización del espacio, las interacciones hombres/espacio.

Fuente: FW-B (s/dj).

REFERENCIAS

- Alberto II (1994), *Constitución de Bélgica*, Bruselas, 17 de febrero, <<http://www.viajeuniversal.com/belgica/belgica/constitucionbelgica.htm>>, consultado el 18 de marzo de 2015.
- BNB (2015), *Indicateurs économiques pour la Belgique*, Département Statistique Générale, núm. 42, <<http://www.nbb.be/DOC/DQ/F/DQ3/HISTO/IFE1542.PDF>>, consultado el 16 de abril de 2016.
- BNB (2013), *Indicateurs économiques pour la Belgique*, Département Statistique Générale, núm. 39, <<http://www.nbb.be/DOC/DQ/F/DQ3/HISTO/IFE1339.PDF>>, consultado el 27 de marzo de 2016.
- Belgium.be (s/d), *Informations et services officiels*, <http://www.belgium.be/fr/la_belgique/connaitre_le_pays/la_belgique_en_bref/fiche_belgique/>, consultado el 19 de enero de 2015.
- Cardoen, Marlies (s/d), *El sistema constitucional de Bélgica*, trad. de Francisco Bombillar, Gante, Universidad de Gante, <<http://www.ugr.es/~redce/REDCE15/articulos/05MCardoen.htm>>, consultado el 16 de marzo de 2016.
- Communauté Française de Belgique (1997), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bélgica, 24 de julio, <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf>, consultado el 30 de marzo de 2016.
- Communauté Française de Belgique-Secrétariat Général (2015), *La base des données législatives du CDA*, <<http://www.gallilex.cfwb.be/fr/index.php>>, consultado el 30 de abril de 2016.
- DGS-SB (2015), *Indicateurs économiques pour la Belgique, Chiffres clefs*, <http://economie.fgov.be/fr/binaries/FR_kerncijfers_2015_WEB_COMPLET_tcm326-275721.pdf>, consultado el 10 de abril de 2016.
- EACEA (2009), *Organisation du système éducatif dans la communauté française de Belgique 2009-2010*, <<http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/bc3a9lgica-comunidade-francesa.pdf>>, consultado el 10 de febrero de 2015.
- European Commission Eurypedia (2011), *European Encyclopedia on National Education Systems. Belgique-Communauté-Française: formation initiale des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et*

- secondaire*, <<http://www.eurypedia.webgate.ec.europa.ec/fpfs/mwrkis>>, consultado el 22 de marzo de 2015.
- FW-B/AGERS (s/d a), *Enseignement fondamental*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=08&navi=08>>.
- FW-B/AGERS (s/d b), *Enseignement secondaire*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=08&navi=14>>.
- FW-B/AGERS (s/d c), *Enseignement spécialisé*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404>>.
- FW-B/AGERS (s/d d), *Enseignement supérieur*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26646&navi=3338>>.
- FW-B/AGERS (s/de), *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté Française*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24684navi=345>>.
- FW-B/AGERS (s/df), *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=36038navi=3603>>.
- FW-B/AGERS (s/d g), *Les indicateurs de l'enseignement 2012*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723&navi=3352&rank_page=26723>.
- FW-B/AGERS (s/d h), *Organisation générale de l'enseignement*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>>.
- FW-B/AGERS (s/d i), *Pacte pour une instruction d'excellence*, <<http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/08/communication-commune-GC-30062016.pdf>>.
- FW-B/AGERS (s/d j), *Programmes*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=2622>>.
- FW-B/AGERS (s/d k), *Refonte de la formation initiale des enseignants: plan d'actions*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26829&navi=3430#01>>.
- FW-B/AGERS (s/d l), *Système éducatif*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=02&navi=2>>.
- FW-B (2011), *Le développement de l'éducation*, Rapport de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, <http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_ediator/dri_editor/documents/Publications/dev-edition2011.pdf&hash=b8b0ccdc168dae9efac43aece9acc635f7a784f3>, consultado el 13 de mayo de 2016.

- FW-B (s/d a), “Enseignement fondamental”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=08&navi=08>>, consultado el 28 de julio de 2016.
- FW-B (s/d b), “Enseignement secondaire”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=08&navi=14>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d c), “Enseignement spécialisé”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25191&navi=404>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d d), “Enseignement supérieur”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26646&navi=3338>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d e), “Guide de l’enseignement obligatoire en Communauté française”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24684&navi=345>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d f), “L’enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=36038&navi=3603>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d g), “Les indicateurs de l’enseignement 2012”, en *Enseignement.be*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723&navi=3352&rank_page=26723>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d h), “Organisation générale de l’enseignement”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d i), “Pacte pour une instruction d’excellence”, en *Enseignement.be*, <<http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/08/communication-commune-GC-30062016.pdf>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d j), “Programmes”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=2622>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d k), “Refonte de la formation initiale des enseignants: plan d’actions”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26829&navi=3430#01>>, consultado el 28 de junio de 2016.

- FW-B (s/d l), “Système éducatif”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=02&navi=2>>, consultado el 28 de junio de 2016.
- FW-B (s/d m), “Socles de compétences, enseignement fondamental et premier degré de l’enseignement secondaire”, en *Enseignement.be*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=31>>, consultado el 6 de mayo de 2016.
- Mathy, Jessica (2011), *Quelle formation initiale pour nos enseignants?*, Fédération des Associations de Parents de l’Enseignement Officiel, <http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/formationinitiale.Pdf>, consultado el 30 de mayo de 2016.
- MCF (2011), *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. 2 décrets*, <http://www.jonfosse.be/sites/default/files/ressources/Devenir_enseignant.pdf>, consultado el 14 de abril de 2016.
- MCF (2008), *Circulaire 2151. Formation en cours de carrière*, 15 de enero, <<http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/circulaires/Circ%202151%20du%2015-01-2008%20Formation%20Secondaire.pdf>>, consultado el 22 de enero de 2015.
- MCF-AGERS (2007), *Guide de l’enseignement obligatoire en communauté française*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24684&navi=345>>, consultado el 8 de julio de 2016.
- MCF-DRI (2007), *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport de la Communauté Française de Belgique, <http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Publications/ameliorer_la_direction_des_etablissements_scolaires.pdf&hash=c0470468a8b46b1a841a2107506efe1fdd8c7f97>, consultado el 16 de mayo de 2016.
- OCDE (2015a), *Données Belgique*, <<https://data.oecd.org/fr/belgique.htm>>, consultado el 14 de marzo de 2016.
- OCDE (2015b), *Etude économique de la Belgique 2015*, <<http://www.oecd.org/fr/eco/etudes/etude-economique-belgique.htm>>, consultado el 22 de marzo de 2016.
- ONU (2015), *Informe del programa de desarrollo humano*, <<http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>>, consultado el 3 de julio de 2016.

Statistics Belgium (2015), *STATBEL, La Belgique en chiffres*, Direction Générale Statistics, <<https://statbel.fgov.be/fr>>, consultado el 3 de julio de 2016.

Université Catholique de Louvain (2014), *Recherches en éducation. Rapport final, partie 1. Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet «Décolâge»*, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5543&dummy=27398>, consultado el 25 de mayo de 2016.

Patricia Ducoing Watty

Nuestras esperanzas sobre el devenir de la especie humana pueden reducirse a tres puntos importantes: la destrucción de la desigualdad entre las naciones, el progreso de la igualdad en un mismo pueblo; en fin, el perfeccionamiento real del hombre (Condorcet, 1970: 194).

Como en muchos otros países, la secundaria francesa –colegio– correspondiente al nivel 2 o secundaria baja, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2013: 35), estuvo destinada durante décadas, si no es que siglos, a una reducida minoría conformante de la élite y es, hoy por hoy, el resultado de un largo recorrido de la historia del país y del propio sistema educativo, en el que se comprometieron grandes hombres y se desplegaron múltiples polémicas para hacer de la escuela un servicio público portador de los principios de la V República, la cual, a su vez, ha asumido como escuela republicana la herencia de la Revolución Francesa, a través de la cual ha venido inscribiendo su propia legitimidad.

La revolución no sólo modificó de manera radical el sistema político francés, sino también el ideal de la sociedad y de la educación: ya no se trataba simplemente de formar individuos, sino de formar ciudadanos. De ahí que la escuela, de igual manera, tendría que ser transformada en una institución única que viniese a romper la estructura de escuelas diferenciadas para las distintas clases sociales. La formación ciudadana, desde entonces debatida, cobra vigencia en pleno siglo XXI, y tal vez con mayor fuerza, como una cuestión que atraviesa en nuestros días los fines de la escuela, tal como lo subraya Meirieu:

Esta escuela obligatoria debe permitir a todos los niños, sin excepción, adquirir “los fundamentos de la ciudadanía”. No podemos permitirnos renunciar a esta ambición, difícil pero esencial políticamente, de conducir a todos los niños de Francia hacia los conocimientos, los saberes, las competencias y las capacidades que les permitirán ejercer su poder de ciudadano (*s/d b*).

El año de 1789 signa la educación francesa con uno de los principios fundamentales: la instrucción común para todos. Tal como lo declara Talleyrand-Perigord, en su Informe sobre la Instrucción Pública a la Asamblea Nacional:

La instrucción: un bien común, universal, para todos cualquiera que sea el sexo y la edad. La instrucción reclama los principios siguientes: Debe existir para todos: pues es uno de los resultados, así como una de las ventajas de la asociación, se debe concluir que es un bien común de los asociados: nadie puede ser legítimamente excluido; y aquel, quien tiene menos propiedades privadas, parece tener un derecho mayor de participar en esta propiedad común (1789: *s/p*).

Es, sin embargo, Condorcet, entre otros muchos de los revolucionarios que pusieron el acento en la instrucción pública como basamento de la nueva sociedad francesa y del régimen democrático moderno, quien en su gran proyecto apuntala la gratuidad en todos los niveles del sistema educativo; esto es, en los cuatro niveles que propone.

Interesa a la prosperidad pública dar a los niños de las clases más pobres, que son los más numerosos, la posibilidad de desarrollar sus talentos: como un medio para asegurar a la patria más ciudadanos en estado de servir, a las ciencias más hombres capaces de contribuir al progreso, pero también de disminuir esta desigualdad que nace de la diferencia de fortunas, de mezclar entre ellas las clases que esta diferencia tiende a separar (Caritat, 1792: *s/p*).

El legado de Condorcet sobre la organización general de la instrucción pública integra muchas de las ideas nucleares fundacionales que dan vida a las orientaciones del sistema educativo francés y, particularmente, a la educación popular y a la formación permanente. Su proyecto pedagógico y social a favor de los más desfavorecidos y en la búsqueda de la abolición de las desigualdades sociales y educativas se caracteriza por postular, además de la extensión de la gratuidad en todos los niveles, la igualdad de hombres y mujeres, independientemente de la edad, en el acceso a la instrucción.

En fin, los revolucionarios elucidaron problemas y formularon reflexiones que, en el devenir histórico del país, tomaron largo tiempo en hacer su camino, pero que se advierten fundamentales en la actualidad. Muchos de los tópicos que ahora se debaten sobre la escuela pública y el sistema educativo francés bien pueden ser analizados a la luz de los trabajos de Condorcet y otros de los asambleístas de la época.

Por lo que a la secundaria francesa se refiere, ésta ha vivido múltiples reformas tendientes a la democratización del nivel y de la educación en general, en cuyo elemento central han prevalecido dos polémicas heredadas de la época revolucionaria: por un lado, el tipo de hombre, el tipo de ciudadano que el país pretende formar y, por otro, la igualdad de oportunidades de cara a la heterogeneidad; igualdad que para este nivel ha sido asentada en el llamado *collège unique* desde su instauración en 1975.

El colegio único, entendido como una modalidad de enseñanza secundaria básica para todos los alumnos, capaz supuestamente de disipar las desigualdades, ha continuado siendo motivo de grandes polémicas, incluso para los partidarios de la derecha. Algunos abogan por su supresión, por considerarlo “una ficción igualitaria”, imposible de mantener, mientras otros más, como Sarkozy, procuran su defensa al señalar que se trata de “transitar del ‘colegio único’ al ‘colegio para todos’”. Colegio único no significa homogeneización absoluta” (Pech, 2011).

Pese a las críticas de los adversarios, el colegio único se mantiene hasta la fecha y se consolida a partir de la última reforma efectuada recientemente, lo que no significa que ha superado los problemas

que enfrenta –la heterogénea composición del alumnado, la violencia entre los estudiantes, el acoso, el hostigamiento– como cualquier secundaria en el mundo que se destina a la formación de los adolescentes.

Este trabajo consiste en un acercamiento a ese colegio único, desarrollado con base en las visitas efectuadas a tres secundarias francesas de París y en la documentación ofrecida por los maestros y funcionarios a lo largo de las entrevistas y las observaciones de clases, que dan cuenta de la heterogeneidad étnica, cultural, religiosa y socioeconómica de la población de alumnos. En la primera, de gran renombre por su calidad académica, es donde se agrupan los alumnos que provienen de padres profesionistas e intelectuales, quienes para lograr que sus hijos sean admitidos ahí rentan un departamento o un cuarto, a fin de tener una dirección domiciliaria que les permita la inscripción en el establecimiento.¹ La segunda pertenece a un nivel socioeconómico medio bajo y está conformada por una heterogeneidad de alumnos –franceses, judíos y asiáticos, entre otros– cuyos padres se desempeñan en oficios medios –farmacéuticos, en el correo, secretariados, de estética y mecánica, entre otros–. La tercera escuela, situada en la periferia de París, es donde proliferan los llamados HLM,^{*} que son grandes edificios en donde habitan frecuentemente los migrantes o personas de clase baja o muy baja, lo que no significa que las rentas sean económicas, ya que un espacio menor a 25 metros cuadrados tiene un costo de 560 euros. Aquí se agrupa un buen número de la población procedente de la África negra, usualmente de ex colonias francesas, igual que población marroquí, argelina, siria y de otros países árabes. La heterogeneidad de los alumnos es mucho más pronunciada y los problemas –violencia, dificultades de aprendizaje, drogadicción, hostigamiento cibernético– que se presentan son mucho más agudos. Es ésta –la gran heterogeneidad del

1 En Francia, los padres no pueden elegir la escuela en la que desean que estudien sus hijos, sino que en la alcaldía de su zona les informan en qué establecimiento deberán inscribirlos.

* Nota de la edición. Después de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno francés lanzó un plan de construcción enorme debido al aumento de la población, por lo que creó nuevas ciudades (*villes nouvelles*) y nuevos barrios con HLM (*Habitation à Loyer Modéré*, “viviendas de bajo alquiler”).

alumnado— el gran desafío que enfrenta la secundaria, porque es en ese nivel donde se acentúa la problemática.

MARCO SOCIODEMOGRÁFICO DE FRANCIA

La Constitución de 1958 (Assamblée Nationale, 2008) —aun cuando ha tenido varias actualizaciones— es el texto fundador de la V República Francesa en la que actualmente se vive. Este acto legislativo fue promovido por el general De Gaulle y por Debré, hombres que imprimieron ahí sus ideas.

Su elaboración se inscribe en el marco de la insurrección de Argelia, la cual había provocado la división de partidos, causando que Francia estuviese a punto de llegar a una guerra civil. Coty, presidente francés en la década de los cincuenta, se revela incapaz de controlar la guerra en Argelia y la inestabilidad política, por lo que Charles de Gaulle es elegido como el último presidente del Consejo de la IV República en 1958, vigente del 27 de octubre de 1946 al 4 de octubre de 1958.

En ese escenario, al general se le otorgan todos los poderes para resolver el problema argelino y estabilizar al país, y es cuando se instaura la V República y se proclama la Constitución del 4 de octubre de 1958, misma que se funda en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Preámbulo de la Constitución de 1946 (Assamblée Nationale, 2008). En ese acto legislativo, se establece que “Francia es una República indivisible, laica, democrática y social. Asegura la igualdad en la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión [...] Su organización es descentralizada” (Assamblée Nationale, 2008: 7). Con la nueva Constitución se amplían los poderes del Ejecutivo, se crea el Consejo Constitucional, se organizan los poderes públicos: Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Assamblée Nationale, 2008).

Reelecto De Gaulle como presidente, busca la modernización del Estado francés, instaurando un régimen democrático y apoyando la independencia de las colonias, particularmente en Argelia y en el África negra, con lo que se da inicio a una nueva etapa de coope-

ración entre la Francia metropolitana y aquéllas. Desde el punto de vista financiero, emprende una reforma importante que posibilita la prosperidad económica y la estabilidad política, y se desarrollan las tecnologías, particularmente en el ámbito de la energía nuclear. Sin embargo, en cuanto a lo social, De Gaulle no realiza avances importantes ante los descontentos de la población, por lo que, durante su gobierno, la problemática de mayo de 1968 se presenta como un movimiento violento de protesta estudiantil, que fue acompañado por los trabajadores, el cual condujo a una crisis política que culminó con su dimisión en 1969.

De entonces a la fecha, este país ha experimentado un desarrollo cultural, político, social y económico grandioso, que le ha permitido vivir en la tolerancia y el respeto a las ideologías y diversas religiones –católicos, judíos y musulmanes–, así como a las minorías, a pesar incluso de los atentados y actos terroristas que ha sufrido.

Sus habitantes gozan de un sistema excelente de salud que garantiza la protección de la infancia y, en general, de un alto nivel de vida; el índice de desarrollo humano (IDH) ha transitado de 0.72 en la década de los ochenta a 0.79 en 2014; cuenta con una gran infraestructura y productividad, así como una vida cultural enorme con la cual atrae a multitud de turistas, al grado de colocarse como el primer destino turístico del mundo.

El francés es una lengua hablada por cerca de 220 millones de personas y una de las lenguas de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Unión Europea (UE), hecho que refuerza la influencia de su cultura en el mundo.

Desde el punto de vista económico, la Francia de ahora es una gran nación que se ubica en el sexto lugar entre los países más ricos, después de Reino Unido, Alemania, Japón, China y Estados Unidos, que está en primer lugar (Deleneville, 2016). Forma parte de los líderes mundiales en los sectores agroalimentarios, de aeronáutica, del automóvil y del nuclear, por mencionar algunos, y alberga a muchas compañías multinacionales.

Organización político-administrativa del territorio francés

Desde el punto de vista político-administrativo y territorial, y en el marco de la descentralización, Francia se encuentra organizada con base en cuatro niveles territoriales, con responsabilidades diversas: región, departamento, comuna e intercomunalidad. Cuenta a la fecha con 18 regiones después de un proceso de integración, ya que en 2015 existían 27; 101 departamentos, cerca de 36700 comunas y 2600 agrupamientos intercomunales.

La región constituye el recorte de primer nivel y representa la colectividad territorial más grande, que es administrada por el Consejo Regional, entre cuyas funciones destacan la organización del territorio, el desarrollo económico, la formación profesional y la gestión de los liceos, así como de los transportes. A partir de 2016, Francia se divide en 18 regiones,² 13 de Francia territorial y cinco de ultramar, cada una de las cuales integra de dos a ocho departamentos. La responsabilidad de las regiones consiste en programar y planificar las actividades de las colectividades inscritas en su zona, entre las que destacan:

- a. Definir las acciones desde el punto de vista del desarrollo económico y social, de innovación e internacionalización, así como puntualizar las estrategias de apoyo a empresas.
- b. Establecer un proyecto de las diferentes acciones públicas promotoras del desarrollo sustentable.
- c. Definir un proyecto regional de prevención y tratamiento de los desechos.
- d. Gestionar los transportes y servicios no urbanos (escolares, ferroviarios) y participar en el financiamiento de infraestructura.
- e. Construcción y mantenimiento de liceos generales y escuelas agrícolas.

2 Las regiones que conforman el territorio francés son Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine; Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes; Auvergne-Rhône-Alpes; Bourgogne-Franche-Comté; Bretagne; Central-Val de Loire; Corse; Guadeloupe; Guyane; Ile de France; La Réunion; Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées; Martinique; Mayotte; Nord-Pas-de-Calais-Picardie; Normandie; Pays de la Loire y Provence-Alpes Côte d'Azur.

- f. Implementar acciones de formación profesional continua.
- g. Proteger el patrimonio.
- h. Desarrollo de puertos y aeropuertos.
- i. Implementar planes regionales para vigilar y mejorar la calidad del aire, así como mantener las reservas naturales (République Française, 2016).

La población que habita en cada región difiere grandemente: mientras en la Réunion y los territorios denominados de ultramar la población no llega a medio millón, otras regiones como Île-de-France, Nord-Pas-de-Calais-Picardie, Auvergne-Rhône-Alpes, Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes, Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées y Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine registran más de cinco millones de habitantes (véase cuadro 1).

CUADRO 1.
Regiones y población

Regiones	Hombres	Mujeres	Total
Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	2 712 978	2 847 427	5 560 405
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	2 850 709	3 054 134	5 904 843
Auvergne-Rhône-Alpes	3 835 778	4 038 808	7 874 586
Bourgogne-Franche-Comté	1 375 927	1 445 115	2 821 042
Bretagne	1 602 690	1 691 612	3 294 302
Centre-Val-de-Loire	1 253 392	1 328 982	2 582 374
Corse	159 383	167 515	326 898
Île-de-France	5 836 677	6 237 237	12 073 914
Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	2 801 299	2 990 566	5 791 865
Nord-Pas-de-Calais-Picardie	2 913 812	3 093 041	6 006 853
Normandie	1 614 772	1 719 885	3 334 657
Pays de la Loire	1 811 726	1 904 342	3 716 068
Provence-Alpes-Côte d'Azur	2 391 231	2 598 204	4 989 435
France métropolitaine	31 160 374	3 116 868	64 277 242
Guadeloupe	184 093	216 039	400 132
Martinique	174 193	204 050	378 243
Guyane	127 237	127 304	254 541
La Réunion	407 441	436 088	843 529
Mayotte	110 086	116 829	226 915

Fuente: INSEE (2016a).

El departamento representa un corte administrativo de segundo nivel; es desconcentrado, al contar con un prefecto, y descentraliza-

do, porque posee una asamblea, un consejo. Cada departamento se adscribe a una región y se conforma por cerca de 343 *arrondissements* (distritos), 4 058 cantones y 36 699 comunas, según datos de 2013 (Carte des Départements de France, 2016). A la fecha, se cuenta con 96 departamentos metropolitanos –en la Francia metropolitana–; cinco departamentos de ultramar –la Guadeloupe, la Martinique, la Guayane, la Réunion y Mayotte–, y cinco colectividades y territorios de ultramar –Terres Australes et Antarctiques, Wallis et Fortuna, Polynésie Française, Nouvelle-Calédonie y Saint-Pierre-et-Miquelon. En total, se cuenta con 101 departamentos (Carte des Départements de France, 2016).

La comuna es la colectividad administrativa de base, misma que existía desde la Revolución Francesa. La intercomunalidad es la agrupación de comunas que elabora proyectos de manera conjunta para el desarrollo, estando sometida a reglas comunes y homogéneas.

En suma, en el marco de la descentralización, la distribución de funciones entre el Estado, las regiones, los departamentos y las comunas se encuentra muy claramente especificada en todos los ámbitos de la vida económica, social, cultural, médica, deportiva, así como en materia de urbanismo, transportes, comunicaciones, infraestructura y desarrollo sustentable, entre otros. Destaca la asignación de responsabilidades en lo que al sistema educativo se refiere: mientras el Estado se ocupa de las universidades, las regiones se hacen cargo de los liceos; los departamentos, de los colegios (secundarias), y las comunas, de las escuelas (primarias y preescolares) (véase cuadro 2).

La población

En la actualidad, Francia cuenta con 66 627 602 habitantes (INSEE, 2016b), de los cuales 57 por ciento se inscriben en el intervalo de 20 a 64 años, predominando las mujeres sobre los hombres (véase cuadro 3). De los 66 millones, un poco más de dos viven en los cinco departamentos de ultramar, mientras que 64.5 millones en la Francia metropolitana. A partir de la década de los setenta, se inició un proceso de desaceleración demográfica: mientras en la década de los

sesenta la tasa de crecimiento anual era de 3.2, para 2015 fue de 0.5, lo cual sin duda representa de manera importante a los diferentes grupos de inmigrantes de sus antiguas colonias y de otros países (La Banque Mondiale, 2016). Sin embargo, durante los últimos 12 años la población ha aumentado cerca de cuatro millones, lo que representa un incremento de 7 por ciento (véase cuadro 4).

CUADRO 2.

Distribución de responsabilidades

Función	Regiones	Departamentos	Comunas	Estado
Formación profesional, aprendizaje	Definición de la política regional y puesta en marcha			Política nacional y algunas acciones
Enseñanza	Liceos (edificios y obreros y técnicos)	Colegios (edificios y obreros, técnicos)	Escuelas (edificios y obreros, técnicos)	Universidades Política educativa
Cultura, jóvenes, deportes, esparcimiento	Cultura: patrimonio, educación, bibliotecas, museos, archivos Deportes Turismo	Cultura: educación, bibliotecas, museos, archivos	Cultura: educación, bibliotecas, museos, archivos Infancia: guarderías Esparcimiento Deportes Turismo	Cultura: patrimonio, educación, bibliotecas, museos, archivos Deportes Turismo
Acción social y médica		Protección materno-infantil Apoyo a adultos discapacitados	Acción social	Organización de prestaciones
Urbanismo			Plan local de urbanismo, construcciones	Directiva de organización territorial y obras
Organización del territorio	Esquema regional	Esquema regional	Esquema regional	Política de administración territorial
Medioambiente	Espacios naturales Parques nacionales Gestión de agua	Espacios naturales Plan de desechos Gestión de agua	Espacios naturales Tratamiento de desechos y colecta Distribución de agua Energía	Espacios naturales Parques naturales Vigilancia del uso del agua Distribución de la energía
Transportes	Ferrovios regionales	Carreteros y escolar no urbano	Urbano y escolar	Reglamentación

Fuente: République Française (2015: s/p).

CUADRO 3.

Población por intervalos de edad a enero de 2016

Población	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
Menor a 20 años	8 391 583	8 003 875	16 395 458	24.60
De 20 a 64 años	18 550 750	19 161 177	37 711 927	56.60
De 65 en adelante	5 348 954	7 171 263	12 520 217	18.79
Total	32 291 287	34 336 315	66 627 602	100

Fuente: INSEE (2016b).

CUADRO 4.

Evolución de la población en una década

Año	Total en miles	Hombres en miles	Mujeres en miles
2004	62 251	30 152	32 099
2006	63 186	30 570	32 616
2008	63 962	30 958	33 004
2010	64 613	31 280	33 333
2012	65 241	31 588	33 653
2014	66 074	32 009	34 065
2015	66 381	32 163	34 217
2016	66 628	32 291	34 336

Fuente: INSEE (2016c).

La UE, al igual que otras regiones del mundo, se ha configurado a partir de grandes flujos migratorios que, a la fecha, se han incrementado debido a factores de diversa índole, tales como violencia, pobreza, guerra, desastres naturales, desempleo. Francia es un país que tradicionalmente ha acogido a buena parte de la población migrante, junto con otros países de la región. Hacia 2008, entre la población inmigrante por edad, destaca el grupo de personas mayores (de 65 o más años), de los cuales una buena parte nació en países de la propia UE (véase cuadro 5). Los países de procedencia de los jóvenes inmigrados de 27 años de la UE (33.9 por ciento) son fundamentalmente España, Italia, Portugal y Reino Unido, pero entre los procedentes de otros países destacan los pertenecientes al continente africano, con 42 por ciento (Argelia, Marruecos y Túnez) y sólo 14.2 por ciento a Asia y 5.2 por ciento a América y Oceanía.

CUADRO 5.

Lugar de nacimiento de la población inmigrante por edad en 2008

Edad	Unión Europea	Fuera de la Unión Europea
15 a 19	30 269	140 660
20 a 24	55 619	244 580
25 a 29	71 842	346 699
30 a 34	88 953	404 554
35 a 39	124 348	400 607
40 a 44	162 111	373 245
45 a 49	170 214	326 255
50 a 54	171 483	292 537
55 a 59	180 561	261 219
60 a 64	171 046	192 744
65 y más	513 437	357 038

Fuente: INSEE (2008).

En 2008, la población inmigrante que vivió en Francia representó 8.4 por ciento de la población total, de éstos, 20 por ciento habitan ahí desde hace 40 años por lo menos. Un dato importante es que hasta la década de los setenta, los movimientos migratorios son fundamentalmente de hombres, quienes son ocupados para satisfacer las necesidades de mano de obra. En la segunda mitad de esa década, se inicia la migración de familias, de tal suerte que en 2008 uno de cada dos inmigrados es mujer.

Además de los migrantes, en Francia, al igual que en otros países de la UE, residen extranjeros. En el país galo, hacia 2008, se contaba con 3.7 millones; es decir, 5.8 por ciento de la población total, muchos de los cuales adquirieron la nacionalidad francesa. Son 3.2 millones y medio los extranjeros que viven en los Estados miembro de la UE, lo que representa 6.5 por ciento de la población total de dichos Estados, cuya edad promedio es de aproximadamente 35 años. De entre los Estados que concentran mayor población extranjera destacan Alemania, España, Reino Unido, Italia y Francia (véase cuadro 6).

Tanto los grupos poblacionales de migrantes como los de extranjeros, con tradiciones, cultura, lengua, religión, acercamiento o no a la cultura escolar, entre otros, conforman un mosaico heterogéneo –intercultural– semejante o más pronunciado que el que se experimenta en México; realidad que constituye un reto para el sistema

educativo. Este escenario de diversidad representa, no obstante, una dimensión fundamental que es retomada en Francia en el marco de la política de inclusión a través de la denominada refundación de la educación prioritaria, que se aborda más adelante en el contexto de la búsqueda de elevación de la tasa de éxito y de la democratización del logro escolar, debido a que los alumnos hijos de padres inmigrantes tienen menos probabilidades de llegar a obtener el diploma de bachillerato.

CUADRO 6.

Población extranjera de varios países de la UE y por ciento de su población total

Países	Población en miles con ciudadanía	%	Población en miles sin ciudadanía	%
Alemania	7 131	8.7	3 898	9.4
España	5 664	12.3	3 652	15.8
Reino Unido	4 362	7.0	2 545	8.1
Italia	4 235	7.0	2 355	9.4
Francia	3 769	5.8	1 636	5.8
Bélgica	1 053	9.6	457	9.3
Grecia	955	8.4	479	9.5
Austria	876	10.4	480	11.2
Países Bajos	652	3.9	310	3.5
Suecia	590	6.3	261	5.3
Portugal	457	4.3	243	4.4

Fuente: INSEE (s/d).

La esperanza de vida de la población se ha ido incrementando de manera importante desde 2005, sobre todo en la población masculina, que era de 76.7 años, y de 83.8 años en las mujeres, al registrarse, hacia 2014, 79.2 en los primeros y 85 en las últimas, lo que arroja un incremento de 2.5 años para los hombres y 1.6 para ellas (véase cuadro 7).

La mortalidad prematura de personas menores de 65 años ha venido disminuyendo tanto en hombres como en mujeres, aunque los primeros registran prácticamente el doble de muertes que las últimas. Mientras en 2002, por cada 100 000 habitantes se tienen 133 muertes de mujeres, se cuenta con 299 de hombres. Para 2015, las muertes de mujeres disminuyeron solamente en ocho, mientras que las de hombres en 45 (véase cuadro 8).

CUADRO 7.

Evolución de la esperanza de vida por sexo

Año	Hombres	Mujeres
2004	76.7	83.8
2006	77.1	84.2
2008	77.6	84.3
2010	78.0	84.6
2012	78.5	84.8
2014	79.2	85.4

Fuente: INSEE (2015a).

CUADRO 8.

Mortalidad prematura en hombres y mujeres

Años	Mujeres	Hombres	Diferencia
2002	134	299	165
2004	131	283	152
2006	132	285	153
2008	133	282	149
2010	133	282	149
2012	129	270	141
2014	125	252	127
2015	126	254	128

Fuente: INSEE (2015b).

La población urbana constituye cerca de 95 por ciento de la población total y la densidad media es de 820 habitantes por kilómetro cuadrado en los grandes polos urbanos, en donde se aglutinan más de 10000 empleos. Se reconocen en el país 241 polos urbanos, los cuales concentran 60 por ciento de la población y 71 por ciento de los empleos. La composición de la población se ha diversificado de manera importante. En 2014, se contaba con 65.8 millones de habitantes, de los cuales 11.6 por ciento habían nacido en el extranjero, 8.9 por ciento eran inmigrantes, mientras que 6.4 por ciento eran de nacionalidad extranjera (INSEE, 2016e).

Algunos rasgos sociales y económicos de la población

Respecto al salario de la población francesa y según datos de 2011, hay que destacar dos tópicos: a) las mujeres perciben menos ingresos

que los hombres en Francia metropolitana, al igual que en México y otros países, ya que mientras ellos alcanzan un salario anual de 22 550 euros anuales en promedio y 73 diariamente, las mujeres sólo alcanzan 16 720 al año y su salario diario medio es de 55 euros; esto es, 18 euros diarios menos que los hombres: b) el sector poblacional ubicado entre los 50 y 54 años, junto con el de 55 años o más, es el que concentra el mejor nivel de ingresos. Los jóvenes menores a 25 años destacan por ser retribuidos con el salario más bajo, aunque ciertamente son quienes trabajan un menor número de días (véase cuadro 9).

CUADRO 9.

Salario anual y diario según edad en 2011

Edad	Salario anual	Salario diario	Días remunerados
Menos de 25	6 980	36	196
De 25 a 39	18 460	59	311
De 40 a 49	23 440	71	331
De 50 a 54	24 960	74	337
55 o más	24 260	76	318

Fuente: INSEE (2011).

Si se considera la profesión o el empleo, se agudizan las brechas, ya que mientras los directores de empresa perciben un salario alto que rebasa el doble del obrero, los empleados perciben menos ingresos que los de este último (véase cuadro 10).

CUADRO 10.

Salario según ocupación en 2011

Ocupación	Salario anual	Salario diario	Días trabajados
Director de empresa	39 190	117	334
Profesional intermedio	22 310	68	328
Empleado	13 290	46	287
Obrero	14 820	50	296

Fuente: INSEE (2011).

La tasa de desempleo en Francia metropolitana hacia 1996 era de 12.7 de la población activa, lo que equivale aproximadamente a 3 millones de personas, mientras que en 2016 era de 9.9, aun cuando integraba un total de 2 845 000 personas. El grupo poblacional

que registra los más altos porcentajes de desempleo corresponde a los jóvenes de 15 a 24 años, seguido por los adultos mayores de 50 (véase cuadro 11). Aun cuando hay más hombres en edad activa con empleo, son las mujeres las que registran un menor porcentaje de desempleo respecto a ellos (véase cuadro 12).

CUADRO 11.

Desempleo y ocupación en Francia metropolitana

Edad	Tasa de desempleo	Tasa de desempleo	Tasa de ocupación	Tasa de ocupación
	% en 2015	% en 2016	% en 2015	% en 2016
15-24	23.9	24.2	28.5	28.4
25-49	9.2	9.3	80.0	80.2
50 o más	6.7	6.5	59.9	60.4
Total	9.9	9.9	64.4	64.6

Fuente: INSEE (2016d).

CUADRO 12.

Población activa ocupada y desempleada según sexo

	Población ocupada en %		Población desempleada en %	
	2015		2016	
Hombres	67.6	67.8	10.4	10.3
Mujeres	61.3	61.4	9.4	9.4

Fuente: INSEE (2016d).

En Francia, a pesar de ser un país central, prevalecen todavía las desigualdades y la pobreza como uno de sus determinantes, la cual es medida con base en la media del ingreso del conjunto de la población por el Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos (INSEE, por sus siglas en francés) el cual ha venido determinando, como en otros países de la UE, el umbral de pobreza, equivalente a 60 por ciento de la mediana de la población, correspondiente, en 2013, a 20 000 euros. De ahí que se considera pobre a la familia que percibe ingresos inferiores a este umbral, equivalentes a 1 000 euros mensuales. De 2008 a 2013, se ha registrado una tendencia a la baja en el nivel de vida: los más ricos redujeron un poco sus ingresos y los más desfavorecidos mejoraron de manera relativa, pero el escenario es poco alentador, al registrarse cerca de 9 millones de personas (14 por ciento de la población) en situación de pobreza, las cuales pertenecen fundamentalmente a familias numerosas y de obreros (INSEE,

2013a). Además del umbral establecido para la UE, Francia obtiene el umbral relativo a 40 por ciento, en el cual, evidentemente, se concentra un número menor de personas; es decir, los más pobres (véase cuadro 13).

CUADRO 13.

Pobreza con base en umbrales de 40 y 60 por ciento de la mediana de ingresos de la población

Año	Umbral a 40%	Umbral a 40%	Umbral a 60%	Umbral a 60%
	Personas en miles	Porcentaje	Personas en miles	Porcentaje
2000	1 579	2.7	7 838	13.6
2002	1 340	2.3	7 495	12.9
2004	1 461	2.5	7 382	12.6
2006	1 867	3.1	7 828	13.1
2008	1 910	3.2	7 836	13.0
2010	2 087	3.4	8 520	14.0
2012	2 474	4.0	8 824	14.3
2013	2 152	3.5	8 648	14.0

Fuente: INSEE (2013a).

Una medición importante en materia de pobreza es la relativa a la persistencia de ésta en por lo menos tres de cuatro años; medición que no se ha utilizado en México. En Francia, se efectúa de acuerdo con la categoría socioprofesional. De 2006 a 2012, la persistencia de la pobreza ha evolucionado de manera diferenciada: mientras en el caso de los agricultores ha registrado un decremento, en las demás ocupaciones ha aumentado, particularmente en el grupo de obreros no calificados (véase cuadro 14).

CUADRO 14.

Persistencia de la pobreza

	2006	2012	% Diferencia
Agricultores	19.1	10.7	-8.4
Artisanos, comerciantes y jefes de empresa	8.6	10.1	+1.5
Directores de alto nivel	0.5	1.5	+1.0
Profesiones intermedias	1.4	2.7	+1.3
Empleados	6.6	8.8	+2.2
Obreros calificados	6.5	9.6	+3.1
Obreros no calificados	15.7	22.4	+6.7

Fuente: INSEE (2013b).

La población escolar y estudiantil se encuentra distribuida por regiones académicas porque, como se puntualizó anteriormente, por la organización político-administrativa, el país –el territorio metropolitano y los territorios de ultramar– se encuentra conformado por 17 regiones académicas y 30 academias, cada una de las cuales es presidida por un rector. La Guyane, la Réunion y la Guadeloupe, que forman parte de los territorios de ultramar, son los que en 2015 registraron las tasas más altas de alumnos escolarizados respecto a la población total, lo que significa que concentran una buena proporción de población joven, por supuesto mayor proporcionalmente que la de Francia metropolitana. En orden descendente, sigue Ile de France, que conforma la región metropolitana de París y que se sitúa como una de las entidades más grandes de Europa, al concentrar cerca de 12 millones de habitantes con cerca de 20 por ciento más de población joven que todas las regiones. Por otra parte, las regiones académicas con menor población escolarizada son Córcega, Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes, al suroeste, y Bourgogne-Franche-Comté, al este del territorio (véase cuadro 15).

La escolarización en Francia

En Francia, la escolaridad es gratuita y obligatoria de los seis a los 16 años. Esta obligación concierne a la escuela primaria y al colegio (secundaria) y parte del liceo (bachillerato). La edad promedio de conclusión del colegio, si no reprobaban ningún grado, es de 15 años, por lo que en teoría para satisfacer la obligación de la escolaridad, los alumnos que egresan del colegio deben aún cursar de tiempo completo un año más, sea en un liceo general, uno tecnológico o uno profesional. La enseñanza pública, que escolariza aproximadamente a 80 por ciento de los alumnos, es laica; pero también existe la enseñanza privada, constituida por una gran mayoría de establecimientos católicos que firman contrato con el Estado. Además de la libertad de enseñanza, la gratuidad, la neutralidad, la obligatoriedad y la laicidad, la educación pública descansa sobre los siguientes valores y principios específicos que deben respetarse en todos los

establecimientos: el trabajo, la asiduidad y la puntualidad, el deber de tolerancia y de respeto al otro en su persona y sus convicciones, la igualdad de oportunidades y de trato entre niñas y niños, las garantías de protección contra toda forma de violencia psicológica, física o moral, y la no violencia (MENRT, 2016).

CUADRO 15.

Distribución de la población escolarizada por regiones (2015)

Regiones académicas	Población escolarizada	Población total	Tasa de escolarización
Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	1 205 575	5 560 467	21.7
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	1 202 381	5 906 635	20.4
Auvergne-Rhone-Alpes	1 805 785	7 875 552	22.9
Bourgogne-Franche-Comté	590 374	2 822 142	20.9
Bretagne	745 196	3 294 753	22.6
Centre-Val de Loire	541 487	2 583 508	21.0
Corse	54 145	326 270	16.6
Ile-de-France	2 994 124	12 117 249	24.7
Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	1 250 074	5 795 817	21.6
Nord-Pas-de-Calais-Picardie	1 435 118	6 016 059	23.9
Normandie	735 895	338 609	22.0
Pays de la Loire	860 055	3 715 406	23.1
Provence-Alpes-cote-d'Azur	1 076 079	5 002 241	21.5
Guadeloupe	114 290	447 465	25.5
Guyane	81 958	255 887	32.0
Martinique	88 188	380 286	23.2
La Réunion	244 571	847 544	28.9
Francia metropolitana	14 496 288	64 354 708	22.5
Francia de ultramar	529 007	1 931 182	27.3
Total Francia	15 025 295	66 285 890	22.7

Fuente: République Française/Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) (2016a: s/p).

El sistema educativo

El sistema educativo se encuentra conformado por tres niveles de enseñanza, además del nivel preelemental (MENESR, 2015a) (véase esquema 1).

En conjunto, el sistema educativo –de la escuela materna al colegio– se encuentra organizado con base en cuatro ciclos: 1. Ciclo de primeros aprendizajes, correspondiente a los tres niveles de la escuela materna. 2. Ciclo de aprendizajes fundamentales, referidos a

los tres primeros grados de la escuela primaria, denominados curso preparatorio, curso elemental primer año y curso elemental segundo año. 3. Ciclo de consolidación o de aprendizajes fundamentales, relativo a los dos últimos grados de la escuela primaria, y al primer grado del colegio: curso medio de primer año, curso medio de segundo año y sexto grado (el primero del colegio). 4. Ciclo de profundizaciones, referente a los tres últimos grados del colegio: quinto, cuarto y tercero (MENESR, 2015a).

La enseñanza preelemental

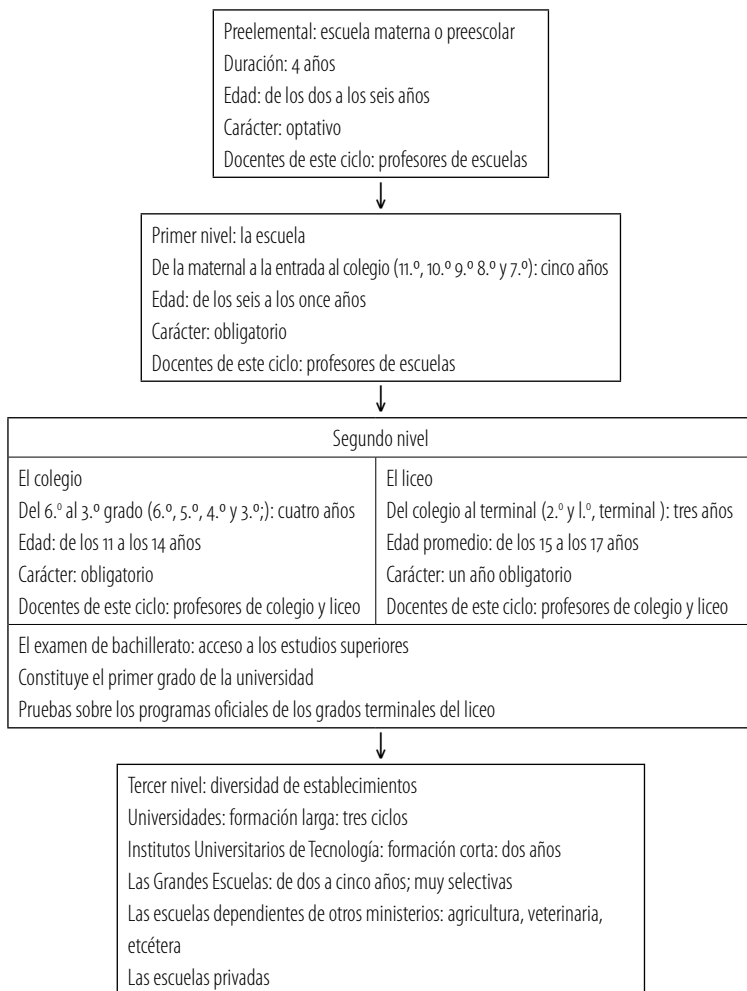
Es optativa y gratuita para todos los niños franceses o extranjeros de dos a seis años. Es la base del sistema educativo y de la organización pedagógica en ciclos. La escuela materna es pública y desde hace más de un siglo atiende a los niños antes de la escolaridad obligatoria. El gobierno francés ha emprendido, durante la última década, un gran esfuerzo para garantizar que los infantes de medios desfavorecidos tengan acceso a este nivel. En realidad, Francia tiene una larga tradición histórica en la enseñanza preelemental y la capacidad de absorción ha sido espectacular en las últimas décadas: mientras en 1960, solamente 36 por ciento de los niños de tres años y 62 por ciento de los de cuatro asistían a la escuela, para 1980, 89.9 por ciento de los primeros y 100 por ciento de los segundos estaban matriculados. Actualmente, todos los niños de tres años van a la escuela; esto es, 99.6 por ciento (MENESR, 2015a).

La escuela materna está conformada por tres secciones, de acuerdo con la edad: la pequeña sección, la mediana y la gran sección. En la actualidad, se encuentra organizada no por años, sino con base en ciclos plurianuales, los cuales dan flexibilidad en función del ritmo de cada niño, de su maduración y de las competencias adquiridas. El equipo pedagógico, en colaboración con los padres, decide ubicar al niño en la sección que mejor corresponda a sus necesidades, incluso si no hay una relación con la edad. Tiene como función fomentar en los niños el deseo de ir a la escuela para aprender, así como contribuir al desarrollo de su personalidad. A través del juego aprenden a

vivir con todos, a desarrollar el lenguaje oral y a descubrir la escritura. Los ejes que conforman los aprendizajes se encuentran organizados en cinco campos: movilizar el lenguaje; actuar y expresarse a partir de la actividad física; actuar y expresarse a través de las actividades artísticas; configurar las herramientas básicas para construir su pensamiento, y explorar el mundo (MENESR, 2015a).

ESQUEMA 1.

Sistema educativo francés



Fuente: MENESR (2015a).

Primer nivel: enseñanza elemental

Los niños de seis a 11 años son atendidos en la escuela elemental, tanto en escuelas públicas (31883) como en privadas (5126). La escuela primaria se encuentra, a su vez, dividida en dos ciclos: de aprendizajes fundamentales, que corresponde al curso preparatorio (CP) y al curso elemental 1 (CE1) y, el segundo ciclo, denominado de profundizaciones e integrado por los últimos tres grados de la primaria: el curso elemental 2 (CE2), el curso medio 1 (CM1) y el curso medio 2 (CM2). Este primer nivel del sistema educativo pretende dotar al alumno de los medios necesarios para adquirir una base de conocimientos y competencias, así como de cultura, a fin de que pueda, por un lado, proseguir sus estudios y construir su futuro y, por otro, iniciarse en la práctica de la ciudadanía (MENESR, 2015a).

La escuela elemental se apoya en las adquisiciones de la escuela materna para permitir a cada alumno construir progresivamente los aprendizajes que supone su posterior escolaridad. El alumno debe integrar los saberes, los saber-hacer y los métodos de trabajo personal que se necesitan en el colegio, debe comenzar a apropiarse de las bases culturales y los valores constitutivos de su sociedad, así como a adquirir los elementos primeros de una autonomía intelectual.

La escuela primaria se encuentra organizada en ciclos plurianuales igual que la escuela maternal, lo que posibilita la individualización de los trayectos escolares y la adaptación al ritmo de progreso de cada niño. Se trata de respetar la diversidad de los alumnos, sus demandas, sus expectativas, su ritmo de desarrollo, sin perder de vista los objetivos comunes a todos. En el Consejo de Maestros, se determinan las continuidades del conjunto, los avances, las estrategias a poner en marcha; igualmente, ahí se definen las modalidades de seguimiento y de evaluación de los alumnos, las acciones de prevención y de mantenimiento que sean necesarias. Todos estos elementos forman parte del Proyecto de Escuela. La organización plurianual posibilita las relaciones entre los ciclos (maternal-primer ciclo de primaria-segundo ciclo de primaria) y el tránsito entre las diferentes estructuras (escuela materna-primaria-colegio-liceo). Los maestros deben facilitar estas etapas en tanto que constituyen los tiempos fuer-

tes para los niños. Cada maestro debe considerar las adquisiciones de los alumnos y las relaciones entre los ciclos deben estar integradas al proceso pedagógico y permitir asegurar la continuidad necesaria.

Tanto el dominio de la lengua francesa como de los primeros elementos de matemáticas constituyen los objetivos fundamentales de la escuela primaria, debido a que con ellos el alumno puede acceder a las herramientas básicas del conocimiento. El dominio de la lengua es el centro de los aprendizajes: se considera la llave de acceso a la vida, a la libertad de reflexión, a la vez que una competencia transversal fundamental que se trabaja de manera progresiva tanto en las actividades sistemáticas expresamente organizadas para ello como en el conjunto de las disciplinas.

Son varias las competencias prioritarias que se desarrollan en la escuela primaria: lengua francesa, práctica de una lengua extranjera, elementos de matemáticas y cultura científica y tecnológica, manejo de las técnicas de la información y la comunicación, cultura humanista, competencias sociales y cívicas, y autonomía e iniciativa. Estas competencias se inscriben en el plan de estudios de la primaria, que aquí se denomina zoclo común, cuyos campos son las lenguas para pensar y comunicar, los métodos y las herramientas para aprender, la formación de la persona y del ciudadano, los sistemas naturales y los sistemas técnicos, y las representaciones del mundo y de la actividad humana (MENESR, 2015a). Sin embargo, los aprendizajes se definen según los grados escolares:

- En el curso preparatorio y en el curso elemental 1 se priorizan: “las lenguas extranjeras y regionales, las actividades de descubrimiento del mundo, la educación artística (artes visuales y educación musical), y la educación física y deportiva”.
- En los cursos elemental 2, medio 1 y medio 2: “la literatura, la historia y la geografía, las ciencias experimentales, la tecnología. Los alumnos cursan igualmente una enseñanza sobre los primeros elementos de una educación cívica” (MENESR, 2015a).

Segundo nivel: el colegio (secundaria) y el liceo (bachillerato)

Los colegios (secundarias) y los liceos (preparatorias) son establecimientos públicos locales de enseñanza (EPL) que están dotados de personalidad moral y de autonomía financiera, lo que significa que, respetando los programas y las orientaciones nacionales, cada colegio y liceo puede organizarse de acuerdo con las características de la población escolar. Con base en el Decreto de 2011 (MENESR, 2011), tanto los colegios como los liceos son autónomos desde el punto de vista pedagógico y educativo, lo que se concreta, entre otros tópicos, en la elaboración de un Proyecto de Establecimiento, que se discute entre los actores educativos y se adopta por el Consejo de Administración.³ En el proyecto, se definen las modalidades particulares de la puesta en marcha de los objetivos y programas nacionales, tomando en cuenta las características de la población escolar a la que se atiende y los recursos del entorno sociocultural y económico. Como establecimiento tiene un margen de maniobra que le permite ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad de alumnos, sus demandas, sus intereses, sus necesidades.

Por decreto del representante del Estado (prefecto del departamento para los colegios, prefecto de la región para los liceos) se pueden crear colegios y liceos a partir de una propuesta del departamento, de la región o de la comuna o comunas. El funcionamiento de los establecimientos se garantiza a partir de la existencia de tres consejos: de la Administración, integrado por representantes de las colectividades territoriales y representantes de la administración, así como por personal del establecimiento, representantes de padres de familia y de alumnos; la Comisión Permanente y el Consejo de Disciplina; el Consejo de Grupo, que se reúne por lo menos una vez al trimestre; los equipos pedagógicos constituidos por ciclo de enseñanza, cuya función es favorecer la concertación entre los profesores para

3 En la visita efectuada a dos secundarias, se pudo observar que, además de la biblioteca, todos los colegios cuentan con un centro de documentación y de información, el cual está al servicio de profesores y alumnos. Ahí se dispone de material actualizado en cuanto a normativas, concursos, exámenes, carreras, etcétera.

la elaboración y la puesta en marcha del Proyecto de Establecimiento, para garantizar el seguimiento y la evaluación del trabajo de los alumnos; los profesores principales garantizan en un grupo la coordinación entre los alumnos y los otros profesores (MENESR, 2011).

La vida de la comunidad escolar está regida por un reglamento interior decidido por el Consejo de Administración y difundido entre todos, particularmente los padres. El jefe del establecimiento tiene una función administrativa, una educativa y una pedagógica. En el caso del colegio, el director del establecimiento se denomina *principal*, mientras que en el liceo *proviseur*, ambos son reclutados con base en un concurso nacional.

En cada establecimiento, hay un centro de documentación y de información, coordinado por un documentalista, quien tiene la obligación de poner a disposición de los alumnos y los profesores la documentación pedagógica (libros, materiales) y los medios técnicos. En todos los colegios y liceos es obligatorio ofrecer el servicio de orientación para ayudar a cada alumno, a lo largo de toda la escolaridad, a efectuar sus elecciones profesionales y escolares, en función de los gustos, las aptitudes, las aspiraciones y el entorno económico de cada estudiante. Aquí interviene el personal especializado: consejero pedagógico principal, psicólogos, personal de centros de información y de orientación. Cada establecimiento debe elaborar, junto con el centro de información y de orientación, su proyecto de educación para la orientación (MENESR, 2015a).

Educación superior

Desde 1984, se define la enseñanza superior como un servicio público que integra el conjunto de las formaciones postsecundarias (después del bachillerato). Las funciones de la enseñanza superior son la formación inicial y continua, la investigación científica y tecnológica, así como la valoración de sus resultados, la difusión de la cultura y la información científica y técnica y, finalmente, la cooperación internacional. El crecimiento del sistema de enseñanza superior ha sido muy importante: mientras en 1980-81 había 1.2 millones de

estudiantes, en 1990-91, la matrícula ascendió a 1.7 millones; en 1995-96, alcanzó los 2.14 millones y, hacia 2014, se registró alrededor de 2.5 millones de alumnos (MENESR, 2014a). El sistema de enseñanza superior francés se caracteriza por la diversidad de instituciones, cuya organización y condiciones de admisión varían según la naturaleza del establecimiento, sus finalidades y los programas de formación que ofrece. Todas las instituciones de enseñanza superior están sometidas a la política contractual, que representa una forma de regular las relaciones entre el Estado y los establecimientos a través de la firma de un contrato.

El reto fundamental de nuestra sociedad consiste en promover el desarrollo y la trasmisión de conocimientos, de saberes y de tecnologías. Elevar el nivel de formación general, favorecer una oferta de formación coherente con los aspiraciones de los jóvenes y las necesidades de nuestra economía, orientar el esfuerzo de investigación hacia los desafíos mayores que se dibujan [...] son los elementos fundamentales de la acción gubernamental a favor de la educación superior y de la investigación (MENESR, 2016a).

La enseñanza superior francesa es muy diversificada: coexisten varios sistemas de enseñanza inscritos en diversas instituciones, pero en realidad se podría afirmar que hay un doble sistema en el que coexisten: a) las grandes escuelas, y b) las clásicas universidades.

En primer lugar, destacan las clases denominadas preparatorias para el ingreso a las grandes escuelas, las cuales están situadas frecuentemente en los liceos y a las que sólo se puede acceder después del examen nacional del bachillerato. Tienen como función preparar para los concursos de entrada a las diferentes grandes escuelas superiores, de manera particular a las de comercio, militares, normales superiores y las de ingenieros. En 1995, se efectúa una reforma en la que se establecen como objetivos principales los siguientes: la diversificación de las trayectorias que conducen a las carreras de excelencia, en relación con la reforma de las clases terminales y los bachilleratos; una mejor adecuación con las necesidades del mundo económico, y una orientación más abierta de los estudiantes. Hay

tres grandes categorías de clases preparatorias para las grandes escuelas: literarias, económicas y comerciales, y científicas. En general, la duración de las clases preparatorias es de dos años, salvo las de veterinaria (ONIEP, 2016).

A) Las grandes escuelas. De gran renombre, se caracterizan por colocar la investigación y la formación especializada como elementos definitorios de la formación de los estudiantes. Se trata de instituciones muy selectivas; es decir, el acceso a ellas no es fácil. De ahí que se proporcione una formación previa a los alumnos en los liceos a través de los llamados cursos preparatorios. A diferencia de las universidades, las grandes escuelas ofrecen un marco pedagógico y social fuertemente estructurado a fin de garantizar la comodidad en los estudios, una formación sólida, el egreso exitoso y el rápido acceso al mercado laboral. “Las [grandes] escuelas son a veces comparadas con las escuelas maternas, donde los alumnos están bien ‘alimentados’” (Le Parisien Étudiant, 2016). Casi 100 por ciento de los egresados se inserta rápidamente en el mercado laboral, debido a que las contrataciones son usualmente definidas con base en el trayecto formativo. Son muchas y muy diversificadas las grandes escuelas existentes en Francia, por lo que sólo abordaremos algunas. Son varios los ámbitos de formación que ofrecen comercio, diversas ingenierías, diseño, finanzas, comunicación, economía, derecho, ciencias, técnicas, salud, cultura, deportes, turismo, gestión, desarrollo sustentable, informática, tecnología, entre otros.

La Normal Superior es una de las grandes escuelas para cuyo acceso se establece un concurso muy difícil y selectivo, después de dos años de estudio concluido el bachillerato. Sólo existen cuatro escuelas normales superiores –París, Lyon, Cachan y Rennes– que forman para la enseñanza, la investigación, la administración y las grandes empresas.

La formación propuesta es de alto nivel y tiene una duración de cuatro años en diferentes disciplinas: letras y lenguas, artes, dibujo, ciencias humanas y sociales, derecho, economía, ciencias y tecnologías, deporte. Durante los cuatro años de estudio, los estudiantes tienen el estatuto de “funcionarios practicantes” y reciben un salario, siempre y cuando se comprometan a servir al Estado durante

10 años. Recientemente, la Escuela Normal Superior se acopló a los diplomas europeos –licenciatura, maestría y doctorado–, aunque al estar los alumnos inscritos en licenciaturas y maestrías reciben una formación específica en sus disciplinas. Al concluir la maestría, pueden optar por cursar un año de preparación para el concurso denominado *Agrégation*, a fin de poder impartir clases en el nivel secundario y en el nivel superior en derecho, economía, ciencia política y gestión (ONIEP, 2016).

En cuanto a las escuelas de ingenieros, para el ingreso se requiere la preparación de un expediente y una serie de pruebas escritas. En la actualidad, existen 200 escuelas de ingenieros que ofrecen 600 opciones de especialización. En ellas, se brinda una base de competencias científicas transversales y una especialidad que garantiza un dominio preciso, pero cada escuela cubre diferenciadamente estos dos componentes. El aspirante elige según su proyecto formativo y profesional: escuela generalista, especialización concreta o selección de opciones. Es por ello que se pueden encontrar tres tipos de establecimientos: a) currículo generalista: pretende formar al estudiante en un conjunto de conocimientos y competencias para desarrollarse en diversos sectores económicos. Es el caso de la Escuela Politécnica, de las Escuelas Centrales, de las Escuelas de Minas, b) las escuelas polivalentes o de especialización progresiva: ofrecen especialidades puntuales en la red politécnica, las escuelas nacionales superiores de ingenieros y los institutos nacionales de ciencias aplicadas; los estudios varían de una escuela a otra, pero pueden encontrarse especialidades en informática, ingeniería electrónica, civil, energética o industrial, química, etcétera, y c) escuelas especializadas: en diversos campos, tales como aeronáutica, telecomunicaciones, automovilismo, textil, madera, empaques, transportes, mecánica de fluidos, termodinámica, entre otras (ONIEP, 2016).

La Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, fundada en 1947, es una institución de posgrado de las más prestigiosas en la investigación y la enseñanza de alto nivel de las disciplinas sociales y humanas. Tiene como función la formación de investigadores en los siguientes campos: antropología, arqueología, demografía, derecho, psicología, sociología, historia, matemáticas, filología y geo-

grafía. Ofrece maestría (dos años) y doctorado en investigación en esos campos disciplinares, además de una formación denominada “Habilitación para dirigir investigaciones”, por la cual se certifica el alto nivel científico del candidato en un campo disciplinar determinado y su capacidad para definir metodologías y estrategias de investigación, y orientar a los jóvenes investigadores (L'École des Hautes Études, 2016).

B) Las universidades son establecimientos de carácter científico, cultural y profesional con autonomía administrativa, financiera, pedagógica y científica, destinados a la docencia y a la investigación. Los órganos estatutarios de las universidades son el Consejo de Administración, el Consejo Científico y el Consejo de los Estudios y de la Vida Universitaria. En estos tres consejos, hay representantes de profesores, investigadores, estudiantes y de los diferentes personales administrativos y técnico, así como personalidades externas. El presidente de la universidad es elegido por el conjunto de los miembros de los tres consejos. Su función es dirigir la universidad, presidir los consejos, nombrar jurados, etcétera. Reciben sin examen de selección, excepto en las disciplinas médicas, odontológicas y farmacéuticas, a los titulares del bachillerato para efectuar estudios cortos o largos.

Los programas de formación que ofrecen son muy diversos e incluyen desde las enseñanzas fundamentales hasta las prácticas. Las universidades son pluridisciplinarias, en virtud de que cada una está integrada por unidades de formación y de investigación disciplinares que comparten objetivos. Pueden igualmente reagrupar a institutos o escuelas internas, creadas por decreto, a los departamentos, laboratorios y centros de investigación creados por el Consejo de Administración de la universidad.

Los estudios universitarios se encuentran organizados en tres ciclos sucesivos, que corresponden a los diplomas nacionales –licenciatura, maestría (máster) y doctorado–. El primer ciclo es de formación fundamental y de orientación, y dura tres años. Esta formación comparte enseñanzas pluridisciplinarias. La licenciatura se concibe como un diploma preparatorio para el segundo ciclo –maestría–. Con las licenciaturas se pretende continuar democratizando el

acceso a la educación superior y alcanzar 50 por ciento del grupo de jóvenes de la edad correspondiente, así como consolidar el lugar que ocupa la universidad en la sociedad en materia de formación continua y en la formación de profesores. La maestría es un ciclo de profundización, de formación general, científica y técnica de alto nivel, cuya duración es de dos años. Tiene una doble finalidad: como ciclo preparatorio para el doctorado y para conducir a un trabajo profesional de alto nivel. El doctorado tiene una clara orientación hacia la investigación y está conformado por tres años. Los títulos que expiden las universidades son nacionales. Sin embargo, cada universidad puede crear programas de formación. En las universidades, también se ofrecen formaciones cortas que preparan para la entrada directa a la vida profesional a través del título de Estudios Científicos y Técnicos (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques, DEUST).

Es importante señalar que se cuenta con otras instituciones de educación superior, entre las que destacan los institutos universitarios de tecnología (IUT), los cuales están inscritos en las mismas universidades. El título que expiden es el diploma universitario de tecnología (DUT), con el cual los egresados pueden insertarse inmediatamente en el mercado productivo en los sectores secundario y terciario y, además, continuar con una licenciatura profesional. Para acceder, hay que someterse a un proceso de selección. Se ofrecen 26 formaciones de dos años y licenciaturas en tres años en dos ámbitos –servicios e industrial–. En cuanto al primero, se cuenta con las siguientes carreras: jurídicas, sociales, gestión administrativa y comercial de las organizaciones, gestión de empresas y administraciones, gestión logística y transporte, información-comunicación, estadística e informática y técnicas de comercialización. Del sector industria, se ofrecen química, ingeniería biológica, ingeniería eléctrica e informática industrial, ingeniería industrial y mantenimiento, higiene, seguridad, ambiente, informática, multimedia e internet, entre otras (IUT, 2016).

La organización político-administrativa y académica de la educación

La organización político-administrativa del país es relevante porque se encuentra asociada con la administración de la educación: en cada región y en cada departamento se cuenta con la presencia de los servicios desconcentrados de la administración nacional. Desde este punto de vista, hay 17 regiones académicas, 30 academias y 97 direcciones de servicios departamentales de educación

La región académica, presidida por un rector, es la instancia a través de la cual se ponen en marcha las políticas regionales en todos aquellos tópicos que requieren coordinación con la región o con el prefecto correspondiente en diversos ámbitos:

Formación profesional y orientación a lo largo de toda la vida profesional; definición del esquema provisional de las formaciones de los establecimientos públicos de enseñanza del segundo grado; enseñanza superior e investigación; lucha contra el abandono escolar; servicios públicos de estadística educativa; uso de fondos europeos; contribución en los contratos de plan Estado-Región (MENESR, 2016b).

Las regiones académicas integran un número diverso de academias: siete agrupan varias academias; cuatro, tres academias; cinco, sólo cuentan con dos academias; ocho están conformadas por una sola academia, de las cuales cuatro pertenecen a ultramar.⁴ El rector de cada región académica tiene poder propio y, en el caso de las regiones académicas que integran varias academias, es nombrado entre los rectores de academia; él preside el comité regional académico con la participación de todos los rectores de la región. Con esto se promueve la unidad y armonía en la totalidad de las regiones académicas, así como los programas destinados a operar las políticas de la

4 Las 26 academias metropolitanas y las cuatro de ultramar son Lille, Amiens, Reims, Nancy-Metz, Strasbourg, Besançon, París, Creteil, Versailles, Rouen, Caen, Rennes, Nantes, Orléans-Tours, Dijon, Poitiers, Limoges, Lyon, Clermont-Ferrand, Grenoble, Aix-Marseille, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Nice, y Martinique, Guadeloupe, La Réunion, Guyane et Corse (MENESR, 2016b).

educación, el control presupuestario, administrativo y financiero de las diversas instituciones hasta las de enseñanza superior (MENESR, 2016b).

Con base en esta organización, se logra conservar una coherencia en la gestión educativa como servicio público del Estado, garantizando el seguimiento de las instituciones y la puesta en marcha de las reformas educativas, conforme a los contextos territoriales y los corresponsables locales.

La academia, a cargo de un rector, es la circunscripción administrativa de la educación nacional. Como arriba se puntualizó, en las 17 regiones académicas hay 30 academias, de las cuales 26 son metropolitanas y cuatro de ultramar (Guadeloupe, Guyane, Martinique y Réunion). Mayotte y las colectividades de ultramar cuentan con vicerrectorados o servicios de educación nacional. Los rectores de las academias son nombrados por el presidente en el Consejo de Ministros y tienen como función hacerse cargo de la organización y del contenido de la educación en el seno de su academia y de los departamentos que la integran, así como velar por la aplicación de todas las normatividades de educación; organizar las estrategias académicas para aplicar las políticas educativas nacionales; garantizar la gestión del personal en las instituciones; establecer relaciones con los diversos servicios del Estado vinculados con la academia, sean políticos, económicos, profesionales y sociales, entre otras funciones. Los rectores son responsables de la totalidad del servicio público de la educación –desde el preescolar hasta la universidad– y de la enseñanza privada. Para poner en marcha las políticas educativas, cada rector cuenta con el comité de dirección de la academia, con los servicios del rectorado, los consejeros técnicos y el personal de inspección.

En el nivel departamental se dispone de un inspector de academia o director académico de los servicios de la educación –nombrado por el presidente a petición del ministro Nacional de Educación–, quien representa, en su departamento, al rector de la academia. Este funcionario se ocupa de dirigir los servicios departamentales de la educación; participar en la definición del conjunto de estrategias académicas para ejecutar las políticas educativas relativas a la edu-

cación básica y superior; poner en marcha la estrategia por la que se organiza la educación en las escuelas preescolares, primarias, colegios, liceos y establecimientos de educación especial. En suma, el inspector o director académico es el delegado del rector de academia para implementar la estrategia académica en el nivel departamental. Cuenta con inspectores de educación nacional, los cuales están organizados por circunscripciones (MENESR, 2016b).

Organización de la educación nacional

Cada establecimiento escolar, ya se trate de escuelas preescolares, primarias, colegios, bachilleratos o establecimientos de educación especial, representa el enlace entre la educación nacional y las familias. Todas estas instituciones están dirigidas por jefes de establecimiento y directores de escuela, lo que posibilita la administración desconcentrada de la educación nacional en la totalidad del territorio y la organización de los servicios académicos, los cuales están a cargo del rector de la academia y, por delegación, de sus adjuntos.

Los servicios académicos están constituidos por los servicios administrativos a cargo de un secretario general de academia, del rector correspondiente y de la administración de la misma academia; el secretario particular, el servicio de comunicación y los consejeros técnicos adscritos al rector de la academia.

Los servicios educativos, en el nivel departamental, están integrados en la dirección de los servicios departamentales de la educación y su función consiste en la puesta en marcha del servicio educativo y en la gestión de los establecimientos y del personal.

Composición y evolución de la población escolar

Como arriba se señaló, el sistema francés se integra por tres niveles: el primero corresponde a la enseñanza preelemental y elemental (escuela); el segundo al colegio (secundaria) y al liceo (preparatoria); el tercero a la enseñanza postsecundaria y superior. La enseñanza

postsecundaria se imparte en los liceos (técnicos superiores), y las clases preparatorias para ingresar a las grandes escuelas se ofrecen en estas mismas, en institutos especiales o incluso en las universidades.

En general, la población escolar se ha ido incrementando, a excepción del segundo nivel en el que se registra un decremento de 1995 a la fecha, pero el crecimiento más notable se registra en la educación superior, además del correspondiente a los Centros de Formación de Aprendices. Hacia 2015, Francia registra una población de alumnos (primaria, colegio y liceo), estudiantes (nivel superior) y aprendices de más de 15.5 millones (véase cuadro 16).

CUADRO 16.

Evolución de la población escolar en miles

Niveles	1995	2000	2005	2010	2015	Incremento %
Primero: preelemental y elemental	ND*	6 552.0	6 624.6	6 664.3	6 805.2	3.8
Segundo: colegio y liceo	5 758.8	5 614.4	5 485.4	5 353.2	5 536.4	-0.3
Tercero: enseñanza superior	2 179.4	2 160.3	2 283.3	2 319.6	2 551.1	17.05
Centro de Formación de Aprendices**	303.8	376.1	395.6	433.5	410.8	35.22

Fuente: République Française y MENESR (2016b: s/p).

*No datos.

**Los Centros de Formación de Aprendices se ocupan de jóvenes trabajadores a cargo de un maestro, en donde se preparan los diplomas profesionales y tecnológicos: certificado de aptitud profesional, BREVET de estudios profesionales (certificado de secundaria), bachillerato profesional, BREVET (diplomado nacional o certificado de formación general) de técnico superior, licenciatura profesional, entre otros. Es la llamada formación en alternancia, en donde la formación práctica se despliega en la empresa mientras que la teórica en los centros.

El colegio, inscrito en el segundo nivel de escolarización, conforma el llamado primer ciclo e incluye los cuatro grados regulares (de sexto a tercero) y clases preprofesionales: iniciación a oficios en alternancia, clases preparatorias para el aprendizaje, clases para alumnos con necesidades especiales, lo que da un total de más de 5.5 millones para el curso 2015, de los cuales más de tres millones corresponden al colegio regular. De este gran total, más de cuatro millones son atendidos por el sector público y 1 100 000 por el privado; el sector público se ocupa de cerca de 80 por ciento de la población del nivel.

Por lo que se refiere a la evolución de la población del colegio, ésta no ha experimentado grandes cambios de la década de los noventa a la fecha. Sin embargo, después de 2010, se detecta una cierta tendencia a la alta, misma que fue suspendida en 2015, al disminuir aproximadamente 4 por ciento (véase cuadro 17).

CUADRO 17.

Evolución de la población del colegio y grupos especiales en miles

	1990	2000	2005	2010	2013	2014	2015
Público	2596.6	2621.8	2479.8	2454.1	2543.8	2546.6	2530.7
Privado	656.9	669.0	659.2	672.3	693.8	696.9	699.0
Población de 60 a zero	3190.5	3287.0	3129.6	3105.3	3208.1	3211.6	3199.3
Clases para alumnos en problemas*	63.0	2.5	1.4	2.2	2.1	1.4	1.1
ULIS**	ND***	1.4	8.0	18.9	27.3	30.6	29.4
% público	79.8	79.7	79.0	78.5	78.6	78.5	78.4
Total	3253.5	3290.9	3139.0	3126.4	3237.6	3243.6	3229.8

Fuente: République Française y MENESR (2016b: s/p).

*Estos grupos se trabajan con base en clases y talleres temporales adaptados a los alumnos que se encuentran en riesgo de abandono y cuyo objetivo es reinsertarlos en el colegio. Aquí son recibidos todos aquellos que ya gozaron de los apoyos y las ayudas establecidos en las instituciones.

**ULIS (Unidades Localizadas para la Inclusión Escolar): reciben a los alumnos de necesidades educativas especiales

***No datos.

Durante dos décadas y media, el número de establecimientos del colegio también manifiesta una ligera tendencia de crecimiento, particularmente en el sector público, el cual creó desde la década de los noventa a la fecha 271 escuelas. Sin embargo, aun cuando el número de escuelas secundarias ha crecido en este sector, el número de grupos muestra una disminución aquí, donde el promedio de alumnos por grupo es de aproximadamente 25, a diferencia de las escuelas privadas que concentran menos alumnos por grupo y en las cuales el número de grupos sí se ha incrementado (véase cuadros 18 y 19).

CUADRO 18.

Evolución del número de colegios

Colegio	1990	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Público	5 019	5 253	5 270	5 274	5 271	5 279	5 290
Privado	1 814	1 765	1 776	1 777	1 786	1 796	1 807
Total	6 833	7 018	7 046	7 051	7 057	7 075	7 097

Fuente: République Française y MENESR (2016b).

CUADRO 19.

Evolución del número de grupos en el colegio

Colegio	1995	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Público	116 431	106 733	107 086	107 219	107 659	107 477	106 697
Privado	26 183	26 018	26 028	26 163	26 307	26 439	26 490
Total	142 614	132 751	133 114	133 382	133 966	133 916	133 187

Fuente: République Française y MENESR (2016b: s/p).

Si se considera el tamaño de las escuelas por alumnado total, éste varía enormemente: mientras en el servicio público se tiene un reducido número de secundarias con menos de 100 alumnos y con más de 900, que representan .08 y 1.6 por ciento respectivamente, el privado cuenta con 14 por ciento de las primeras y 4.9 por ciento de las últimas. No obstante, el sector privado mantiene un promedio por escuela de 382 alumnos, en tanto que en el sector público la media es de 490 alumnos (véase cuadro 20).

CUADRO 20.

Distribución de colegios y alumnos según el tamaño en 2015

Alumnos	Público				Privado			
	Colegios		Alumnos		Colegios		Alumnos	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Menos de 100	43	0.8	3 331	0.1	253	14.0	13 300	1.9
100 a 299	783	14.8	174 724	6.7	549	30.4	107 700	15.6
300 a 499	1 974	37.3	803 642	31.0	485	26.8	191 063	27.7
500 a 699	1 842	34.8	1 083 287	41.8	285	15.8	167 625	24.3
700 a 899	561	10.6	432 150	16.7	146	8.1	114 484	16.6
900 y más	87	1.6	92 322	3.6	89	4.9	96 515	14.0
Total	5 290	100.0	2 589 456	100.0	1 807	100	690 687	100.0

Fuente: République Française y MENESR (2016c).

ALGUNAS LÍNEAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

Aun cuando cada país es responsable de la conducción de su sistema educativo, los pertenecientes a la UE acuerdan la definición de algunas líneas de política en el marco de la educación y la formación con el objeto de adoptar objetivos comunes, lograr un apoyo mutuo y conocer las prácticas e informaciones que sirvan de base para las

reformas que se emprenden en cada nación. Francia, por tanto, direcciona sus políticas educativas conforme a los tratados, acuerdos y convenios signados en el marco de la UE, la cual ha declarado (Commission Européenne, 2012: 20): “Europa no encontrará el camino del crecimiento sino gracias a una mayor productividad y a una mano de obra altamente calificada, y la reforma de los sistemas de educación y de formación es esencial en esta óptica”.

Francia es uno de los países que comprende la cada vez mayor interdependencia del mundo y que ha asumido, junto con otros de de la región, que su economía nacional se funda en la mejora del servicio de la educación y la formación, como una política prioritaria que, además, promueve la equidad y la cohesión social. En este escenario y frente a los radicalismos, la violencia y la intolerancia experimentados, la Comisión Europea adopta, en 2015 (Commission Européenne, 2015), un acuerdo tendiente a promover la inclusión y los valores, en el que establece las prioridades para la cooperación entre los países miembro: garantizar una educación inclusiva que combata el racismo y la discriminación, y que promueva la ciudadanía, la aceptación de las diferencias de opinión, de creencias y modos de vida; preservar la dimensión formativa de la educación al fomentar los valores de la democracia y los derechos fundamentales de la inclusión; fomentar el espíritu crítico y el juicio, particularmente en el uso de las redes sociales, a fin de que los adolescentes y jóvenes puedan distinguir la realidad de las opiniones, de la propaganda, de los discursos de odio, violencia e intolerancia; impulsar el diálogo intercultural entre los actores de la educación a través de múltiples formas de aprendizaje y de estrategias de educación no formal, entre otros.

La definición y la puesta en marcha de la política de educación es competencia del gobierno francés, y el ministro de Educación Nacional es el responsable de las políticas educativas, quien es asistido por el secretariado general, destinado a garantizar la puesta en marcha de las mismas. El Ministerio de Educación Nacional está conformado por un conjunto de direcciones, servicios y oficinas que estructuran la administración central, de inspecciones generales, organismos adjuntos y organismos consultativos, entre los que destacan

una Administración de los Ministerios de Educación, la Dirección de Evaluación, de la Prospectiva y de los Resultados o Desempeño, la Dirección General de la Enseñanza Escolar, la Dirección de lo Numérico para la Educación y la Inspección General de la Educación Nacional. Son estas tres últimas las que, para fines de este trabajo, aluden a la temática que abordamos, por lo que analizaremos algunas de sus funciones (Ayrault *et al.*, 2014).

La primera, la Dirección General de la Enseñanza Escolar, define la política educativa y pedagógica, así como la puesta en marcha de los programas de las escuelas, los *colegios* (secundarias) y los liceos, al estar a cargo de las acciones de formación continua, de la reglamentación correspondiente a la organización y el funcionamiento de las instituciones de primero y segundo nivel, de la política de formación inicial en colaboración con la Dirección General de la Enseñanza Superior; contribuye, junto con otras instituciones, a promover la movilidad de alumnos y profesores, entre otros muchos tópicos.

La Dirección de lo Numérico para la Educación, denominación muy original, es la que desarrolla los sistemas de información; define la política de recursos, contenidos y servicios para satisfacer las necesidades de las comunidades educativas; las orientaciones y estrategias de programación de lo numérico educativo y de los sistemas de información; guía la política de colaboración con otros actores; impulsa las redes pedagógicas y valora las innovaciones.

La Inspección General de la Educación Nacional, dependiente del ministro de Educación, está conformada por 14 grupos disciplinares y especiales⁵ orientados al control, el estudio, la información, el consejo y la evaluación en el primero y segundo niveles. En el marco de esta última, su función consiste en evaluar los tipos de formación, los contenidos de la enseñanza, los programas y los métodos pedagógicos, fundamentalmente, pero también participa en el control y la evaluación del personal de inspección, dirección, enseñanza, educación y orientación. Del mismo modo, despliega funcio-

5 Economía y gestión, educación física y deportiva, enseñanzas y educación artísticas, enseñanza primaria, establecimientos y vida escolar, historia y geografía, lenguas vivas, letras, matemáticas, filosofía, física-química, ciencias económicas y sociales, ciencias y técnicas industriales, ciencias y tecnologías de lo vivo, de la salud y la tierra (MENESR, s/f a).

nes de *expertise* a petición del Ministerio de Asuntos Extranjeros y de organismos internacionales (MENESR, s/d a).

Una característica del sistema educativo francés es la colaboración que se establece entre diversas instituciones no sólo educativas, sino de la sociedad en general; es decir, entre instancias internas y externas a la educación nacional. Esto que en francés se denomina *partenariat*, es una forma de responsabilidad compartida entre diversas instituciones o actores de la zona, sean empresarios, instituciones de salud, científicas, culturales, etcétera.⁶ Los *partenaires* de la educación son las diferentes instancias, dependencias, instituciones, organismos, empresas, que apoyan y coadyuvan con la escuela primaria, secundaria, bachillerato, instituciones de formación de profesores y universidades en el proceso de formación de los alumnos; instituciones ubicadas en la zona o región académica correspondiente.

Las funciones en la educación pública nacional quedan distribuidas entre el Estado, las regiones, los departamentos y las comunas. El papel del Estado consiste en definir las orientaciones pedagógicas y los programas de enseñanza; garantizar el reclutamiento y la gestión de todo el personal; fijar el estatuto y las reglas de funcionamiento de los establecimientos; otorgar las plazas necesarias de profesores y de personal administrativo. A partir de 1982, las regiones asumieron el estatus de colectividad territorial; son administradas por un consejo regional electo y tienen la obligación de promover el desarrollo económico, social, sanitario, cultural y científico, así como la ordenación del territorio. A las regiones, se les atribuyó la responsabilidad de la construcción, la ampliación y el mantenimiento de los liceos (enseñanza secundaria superior); igualmente, tienen a su cargo los establecimientos especializados y la formación profesional. En acuerdo con los departamentos, las regiones deben tener una visión de conjunto de las necesidades de formación; es decir, de la futura escolarización por nivel y por tipo de enseñanza. Por su parte, los departamentos son a la vez colectividades territoriales representadas

6 El término *partenariat* no tiene traducción exacta al español. Es el equivalente en inglés a *partner* y se puede utilizar en el juego, por ejemplo, para señalar las personas que se alían en contra de los adversarios. En este caso, puede aludir a colaboradores, colegas, otros con quienes se comparte alguna función, actividad.

por un Consejo General que se responsabiliza del mantenimiento y de la construcción de los establecimientos de secundaria inferior (colegios) y de las circunscripciones administrativas del Estado responsables de los transportes escolares. Desde el punto de vista administrativo, las escuelas maternas y elementales son atendidas por las comunas que las crean y garantizan su presupuesto. Aunque es el Estado el que tiene el poder para la definición de las plazas y los concursos de los profesores, la decisión de creación de una escuela o de un grupo escolar sólo es posible con el acuerdo del representante del Estado, en este caso, el prefecto del departamento. Se trata entonces de una decisión compartida entre el Estado y las colectividades locales. Por lo que toca a las instituciones de enseñanza superior, todos los establecimientos públicos gozan de una verdadera autonomía (MENRT, 2016).

Hay varios establecimientos públicos nacionales que desarrollan actividades ligadas a la enseñanza y que se encuentran ubicados bajo la tutela directa del ministro de la Educación Nacional: el Centro de Enlace de la Enseñanza y de Medios de Información, la Red de Creación y Acompañamiento Pedagógicos, el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia, la Ciudad de las Ciencias y de la Industria, la Oficina Nacional de Información sobre las Enseñanzas y las Profesiones, el Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Cualificaciones (capacitaciones), el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, la Unión de Agrupamientos de Compras Públicas, y el Instituto Francés de la Educación.

De acuerdo con la ley del 5 de julio de 2013 (Hollande *et al.*, 2013), la educación se convierte en la primera prioridad nacional y se establece como objetivo “contribuir a la igualdad de oportunidades y luchar contra las desigualdades sociales y territoriales en materia de éxito escolar y educativo”. Con esta ley, denominada Ley de Orientación y de Programación para la Refundación de la Escuela de la República (Hollande *et al.*, 2013), el Estado francés se compromete a refundar “la escuela de la V República”, bajo el principio de reducir las desigualdades y promover el éxito de todos los alumnos, centrando su atención en la educación y en los jóvenes, para lo cual se emprende una reforma importante del sistema educativo.

Algunas de las más recientes e importantes definiciones en materia de políticas educativas y sus correspondientes programas o estrategias operativas relativos a la refundación de la escuela son (MENESR, 2013a):

1. La priorización de la escuela primaria con la finalidad de ofrecer a cada alumno los recursos para aprender mejor. Esta política se funda en el reconocimiento de que en el trayecto escolar de cualquier niño los primeros años son definitorios en su desarrollo personal y escolar. Para poner fin a las desigualdades en cuanto a la promoción y el logro escolar se adoptaron varias decisiones:

- a) Desarrollar ampliamente la escolarización de los niños menores de tres años como medio para prevenir las dificultades escolares, disminuir las desigualdades y favorecer el éxito en la escuela, sobre todo para las familias alejadas de la cultura escolar por razones sociales, culturales o lingüísticas. Para lograr la ampliación de la cobertura de la escuela materna, se escolariza progresivamente a los niños de este grupo de edad, fundamentalmente en los sectores de educación prioritaria, sectores rurales, aislados y regiones de ultramar.
- b) “Más maestros que grupos.” Creación de 3 350 plazas suplementarias para reforzar el encuadre de los niños en las zonas más vulnerables y poner en marcha estrategias de organización pedagógica innovadoras que favorezcan su éxito. Con los maestros suplementarios en las escuelas, se recurre a métodos pedagógicos más adaptados a las necesidades para prevenir la dificultad escolar y remediar los problemas de aprendizaje.
- c) Nuevos ritmos escolares. En lugar de los 144 días que se tenían asignados en el calendario escolar, se cuenta ahora con 180, pero se disminuye la pesada carga horaria que se distribuía en sólo cuatro días a la semana. Ahora se trabajan cuatro días y medio (incluido el miércoles, que había sido suprimido como día de escuela) y sólo 24 horas semanales (de manera genérica, de 8:30 a 11:30 h y de 13:30 a 16:00 h de enseñanza lunes, martes, jueves y viernes, mientras que miércoles únicamente de 8:30 a

11:30 h). Todos los días el descanso se ofrece a partir de las 11:30 a las 13:30 h; además, a partir de las 16:00 h en adelante los alumnos participan en actividades periescolares o pedagógicas complementarias.

- d) Refuerzo de asistentes de los directores de escuelas, para lo cual se crean 10000 plazas con la finalidad de apoyar a los directores, los maestros y las familias en las tareas administrativas; para apoyar a los maestros en su tarea educativa, particularmente en la puesta en marcha de la reforma de los ritmos escolares.
- e) Creación de consejos escuela-colegios para facilitar la transición entre estos dos niveles, debido a que el paso de un nivel al otro es difícil, sobre todo para los alumnos cuya experiencia es más frágil. Las transformaciones que experimentan los alumnos –de un maestro a una multiplicidad de maestros, de un ambiente seguro a una mayor autonomía, de una sala de clase en permanencia a cambiar constantemente de salón– pueden conducir a diversos problemas (MENESR, 2014b).

2. Lucha contra el abandono escolar, particularmente en el segundo nivel de enseñanza; es decir, colegio y liceo. Esta línea pretende garantizar la igualdad de oportunidades desde la escuela materna hasta la conclusión del bachillerato, con el objeto de que todos los alumnos puedan construir su futuro de forma exitosa, para lo cual se plantean dos objetivos base: prevenir el abandono para evitar la salida de estudiantes del sistema educativo y promover el regreso de los que abandonaron la escuela. Las estrategias puestas en marcha son:

- a) Fomentar la colaboración de los equipos educativos en las instituciones con los *partenaires* (colaboradores) externos a fin de acordar estrategias de prevención del abandono, en especial con los alumnos que presentan problemas escolares, sociales, de conducta, de ausentismo; esto es, con quienes se encuentren en riesgo.
- b) Mantener el diálogo entre escuela y padres a través de reuniones permanentes, sobre todo con los niños, adolescentes y jóvenes

que se encuentran en riesgo de abandono, así como con la puesta en marcha de estrategias de apoyo.

- c) Promover en la totalidad de las academias el programa de “todos contra el abandono escolar”, para lo cual se implementa la semana de perseverancia escolar, a fin de valorar el trabajo realizado en contra del abandono en las instituciones escolares. Aquí se consideran los compromisos y esfuerzos de los alumnos, así como los del conjunto de los actores educativos y de las instituciones externas.
- d) Fomentar la formación preventiva del abandono con los inspectores, jefes de escuelas, responsables de redes y los mismos alumnos; formación que se extiende a los maestros para que se sensibilicen acerca de los signos que preceden al abandono, tales como ausentismo, cambios de conducta intempestivos, reprobación.
- e) Acompañamiento personalizado. Varios dispositivos de acompañamiento son instaurados para promover el egreso exitoso de los alumnos: el pedagógico, el personalizado en sexto grado, el personalizado para todos los alumnos a partir de la entrada a la escuela, el educativo y para los alumnos con necesidades educativas especiales. El pedagógico busca considerar las necesidades y capacidades de cada estudiante para posibilitar su avance en los aprendizajes, el cual se despliega en pequeños o grandes grupos. El personalizado en sexto grado (primero del colegio) se plantea para favorecer la recepción y el seguimiento de los alumnos que egresan de la escuela primaria, para lo cual se destinan dos horas semanales. El acompañamiento para la entrada de los estudiantes pretende la inclusión escolar de la totalidad; se destinan tres horas semanales en sexto grado y de una a dos horas en quinto, cuarto y tercer grados del colegio. Todos los profesores están comprometidos a participar en este programa. El educativo se organiza en colegios y escuelas de primer nivel de educación prioritaria, y se les propone a los alumnos que quieran participar. Consta de diversas actividades: estudio dirigido, actividades culturales y artísticas, deportes y prácticas de lenguas vivas. Finalmente, el acompañamiento a los alumnos con necesidades especiales y los de familias de itinerantes para que, de acuerdo con sus capacida-

des, se les ofrezcan enseñanzas en el marco de una clase regular (MENESR, 2013b).

3. La refundación de la educación prioritaria. La política de educación prioritaria, instaurada en la década de los ochenta durante la presidencia de Mitterrand bajo la denominación Zonas de Educación Prioritaria (ZEP), se mantuvo durante 30 años sin cambio alguno, motivo por el que recientemente se efectuó una reforma que consiste en sustituirlas por la Red de Educación Prioritaria (REP), la cual supuso una nueva selección de las primarias y los colegios que formarían parte de ella. Se seleccionaron 8 000 escuelas y 1 082 colegios,⁷ aunque no son los mismos que participaron en las ZEP. Las políticas y los programas de educación prioritaria pretenden reducir las desigualdades sociales a través de un tratamiento diferenciado que denominan “discriminación positiva”, que se opera a través de una redistribución del presupuesto destinado a la educación.

La refundación de la educación prioritaria se inscribe en la perspectiva de superar el impacto de las desigualdades económicas y sociales a fin de disminuir las brechas en cuanto al logro escolar en los establecimientos donde se localizan las poblaciones más desfavorecidas socialmente. La refundación de la educación prioritaria es de corte pedagógico, considerando que es en las prácticas cotidianas donde se juega el éxito o el fracaso escolar de los alumnos de medios populares. La organización de redes destinadas al análisis y a la reflexión de las prácticas pedagógicas, en el marco de un trabajo en equipo, constituye una estrategia colectiva que posibilita atender las necesidades de los estudiantes. Las medidas adoptadas se fundan en tres ejes: el acompañamiento a los alumnos, el trabajo colegiado a través de los equipos educativos estables y un marco favorable para el aprendizaje (MENESR, 2015b).

7 En entrevista con una profesora que participa en París en una escuela que pertenece a la REP, se constata que los alumnos ahí inscritos forman parte de la población más vulnerable desde el punto de vista social. Este grupo poblacional está formado por hijos de migrantes, de padres obreros o de oficios similares, muchos de los cuales reprueban o tienden a abandonar la escuela secundaria o bien a interrumpir su escolaridad en el primer año de bachillerato.

Entre las medidas adoptadas en el primer eje destacan: acompañamiento continuo a los alumnos de sexto grado (primero del colegio) hasta las 16:30 horas, para apoyarlos en sus tareas u ofrecerles tutoría; la extensión del programa D'Col* en todos los colegios de educación prioritaria, por lo que los alumnos atrasados en lo numérico, en matemáticas o en francés cuentan con la posibilidad de ser atendidos dos horas semanales por un profesor expresamente encargado de desplegar esta tarea de manera individualizada; creación de internados cercanos a los colegios para la población más desfavorecida.

Respecto al segundo eje –trabajo de equipos educativos estables– se fijan las siguientes estrategias: consagración de un tiempo destinado a la formación, al trabajo en equipo y al seguimiento de los alumnos, que en el caso de secundaria es de una hora y media semanales, así como un plan de formación continua y de acompañamiento en las zonas más vulnerables y asesoría de un tutor para profesores novatos; incentivos para estabilizar a los equipos, tales como una mejor remuneración.

En cuanto al establecimiento de un marco propicio para el aprendizaje, se establecen cuatro estrategias: elaboración de proyectos perennes definidos sobre la base de las mejores prácticas; recepción y acogida diariamente de los padres con la finalidad de que se familiaricen con la vida escolar; creación de plazas suplementarias de asistentes de la prevención y la seguridad para la mejora del clima de las escuelas, y asignación de una enfermera escolar y un asistente social en las zonas vulnerables.

En síntesis, los docentes que trabajan en las áreas de educación prioritaria cuentan con un apoyo y una formación que les permite adaptar y adoptar prácticas que atiendan las necesidades y problemas del alumnado, para lo cual se han propiciado mejores condiciones de enseñanza por medio del trabajo colegiado y del tiempo destinado a la asesoría por parte de expertos y tutores, así como al

* Nota de la edición. Se trata de un programa creado para atender a los alumnos que requieran apoyo; la intención es extenderlo a todas las escuelas secundarias para que tales estudiantes sean atendidos de manera individualizada.

seguimiento de los alumnos. Por otro lado, estos profesores reciben incentivos monetarios importantes con los que se pretende garantizar su permanencia y estabilidad en las instituciones.

Las directrices fundamentales que se plantean para las escuelas participantes en la REP son garantizar el manejo de la lectura, la escritura y la comunicación de los alumnos; fomentar el desarrollo de las competencias que la escuela requiere para asegurar el manejo del zoclo común; hacer de la escuela un espacio confortable a la vez que exigente; fomentar la colaboración de los padres de familia y de los colaboradores externos para el logro escolar; promover el trabajo colectivo entre el personal de los establecimientos; acompañar y formar al personal; fortalecer el seguimiento y la evaluación de las redes (MENESR, 2014b).

En 2015, se reestructura la educación prioritaria y se establecen dos nuevas redes: la primera, ya establecida, denominada, como ya se mencionó, simplemente Red de Educación Prioritaria y, la segunda, Red de Educación Prioritaria Reforzada (REPR). En esta última, se encuentran inscritas 352 escuelas secundarias que acogen 6.7 por ciento de la población escolar, de las cuales 292 se ubican en Francia metropolitana y 60 en territorios de ultramar (véase anexos 1 y 2).

4. La mejora del clima escolar y la prevención de la violencia. Con base en la necesidad de contar con un ambiente favorable para que los alumnos puedan aprender mejor y alcanzar los logros previstos, se establece que “sólo una política perenne y global que se funde en la mejora del clima escolar puede hacer disminuir la violencia en el medio escolar” (MENESR, 2015c). Esta política pretende aumentar la calidad de vida y la seguridad de alumnos y profesores en las escuelas a fin de evitar el acoso y todos los tipos de violencia, redinamizar la vida escolar y refundar las instituciones como escuelas serenas y ciudadanas. De esta forma, se aspira a mejorar los resultados escolares y el bienestar de alumnos y actores en general; disminuir el acoso, los problemas de disciplina y las desigualdades escolares; incrementar la estabilidad de los equipos institucionales, y bajar la tasa de ausentismo y abandono. Para este efecto, se establecen las siguientes rutas de acción:

- a) Resignificar el sentido de las sanciones escolares con el objeto de reforzar su dimensión educativa y responsabilizar a los alumnos de sus actos en el marco de la búsqueda de una escuela justa, garante del respeto a los derechos humanos y promotora del desarrollo de los estudiantes y del bienestar de todos los participantes de la comunidad educativa.
- b) Prevención y lucha contra todas las violencias, humillaciones, burlas, acosos y discriminaciones, especialmente las homofóbicas, sexuales, sexistas y antisemitas, en el interés de prevenir los atentados contra la integridad física y psíquica, y la dignidad de la persona, ya que estas prácticas pueden conducir al abandono escolar, desocialización, ansiedad, depresión y conductas suicidas, entre otros.
- c) Las estrategias planteadas consisten en sensibilizar a la totalidad de los actores de las comunidades educativas, visitando la página creada “No al acoso”, entre otros muchos recursos; prevenir a través de pósters, videos y guías; formar al personal docente –en ejercicio y desde la formación inicial– a padres y diversos actores sociales; hacerse cargo de los problemas poniendo atención en los signos que presenten los alumnos tanto en los juegos peligrosos como en las prácticas violentas: la escuela y el colegio asumen la responsabilidad de resolver las situaciones con el apoyo del personal de salud, seguridad y psicología.
- d) Atender la calidad de las relaciones humanas en las escuelas y la calidad de la organización y de los espacios para asegurar un clima favorable y prevenir las crisis y los conflictos. Para el Estado francés, el clima escolar representa el núcleo central de la política de prevención de la violencia y el garante de la paz. Las directrices conducentes a la mejora del clima escolar son favorecer la mediación entre pares; emprender una estrategia de vigilancia, acompañamiento de los alumnos y valoración de las acciones de las escuelas en torno al clima escolar; mejorar la comunicación interna entre los miembros del equipo institucional; desarrollar el sentimiento de justicia; propiciar los trabajos colectivos; reforzar la relación con los padres, entre otros tópicos.

5. La política de financiamiento de la educación. En materia de financiamiento, es el Estado el que remunera al personal docente, de educación y de orientación, pero son las colectividades territoriales las que tienen a su cargo el manejo de los fondos y el funcionamiento de los establecimientos escolares, las regiones para los establecimientos de los liceos o especializados; los departamentos, para los establecimientos de los *colegios*, y las comunas, para las escuelas primarias y maternas. En lo relativo a la educación superior, las regiones contribuyen de igual forma al financiamiento de las universidades, particularmente en las inversiones grandes, junto con el Estado. El financiamiento de la enseñanza está garantizado por el impuesto de aprendizaje que pagan las empresas, por las aportaciones del Estado y de los Consejos Generales; además, las empresas participan en el gasto educativo a través de los programas de educación continua. Así, en cuanto al financiamiento de la educación secundaria, Francia invierte en el *colegio* cerca de 10 000 dólares anuales por alumno, mientras que México invierte aproximadamente 3 000 dólares, quedando ubicado en un sitio inferior a Chile, Brasil y Colombia, entre otros países (OCDE, 2015: 227).

La enseñanza privada está representada por establecimientos confesionales –la mayoría católicos– que tienen firmado un convenio con el Estado; éste les otorga una ayuda financiera importante, sobre todo en materia de remuneración del personal, así como en los gastos de formación inicial y continua de los profesores. Los establecimientos privados respetan los programas de enseñanza pública, en tanto que están sometidos al control estatal. En la actualidad y, en general, la enseñanza privada –de la escuela primaria al liceo– cuenta con 8 800 escuelas, que representan 13.83 por ciento, mientras que la cifra del sector público asciende a 54 800 establecimientos, lo que da un total de 63 600 planteles que atienden el primero y el segundo nivel de escolarización. De éstos, 52 200 corresponden a la escuela primaria; 7 100 a colegios, y 4 300 a liceos diversos (République Française y MENESR, 2015).

El gasto que se invierte en educación por alumno varía según el nivel de escolarización aunque, como es común, a medida que se avanza en el sistema educativo, se incrementa el costo. Es evidente

que se han registrado aumentos importantes en los tres niveles del sistema, no obstante que en los últimos 15 años destaca el referido al primer nivel –primaria–, a pesar de que en 2006 y 2008 el costo se redujo. En general, el costo promedio por alumno se ha venido acrecentando, salvo en el curso escolar de 2012, en el cual se registró un decremento (véase cuadro 21).

CUADRO 21.

Inversión promedio por alumno en euros (2014)

Año	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	General
2000	5 490	9 140	10 520	7 710
2004	5 700	9 360	10 670	7 920
2006	5 660	9 510	10 800	7 970
2008	5 570	9 620	11 650	8 090
2010	5 800	9 910	11 910	8 350
2012	5 900	9 540	11 670	8 230
2014	6 120	9 640	11 560	8 360
Incremento en %	11.47	5.47	9.88	8.43

Fuente: INSEE (2014).

6. La descentralización de la educación. Tradicionalmente, el sistema educativo francés había estado fuertemente centralizado. Sin embargo, en la década de los ochenta se decide transferir ciertos poderes, recursos y responsabilidades a las colectividades territoriales, con lo que se opera una transformación importante en cuanto a las atribuciones de las administraciones y las colectividades territoriales, dejando siempre al Estado la responsabilidad de garantizar el servicio educativo y la coherencia de la enseñanza. De hecho, se plantea tanto una descentralización como una desconcentración.⁸

El proceso descentralizador ha sido motivo de varios actos legislativos, en donde se puntualizan los poderes y las responsabilidades

8 Mientras la descentralización es entendida como la transferencia, en materia educativa, de poderes del Estado a las colectividades territoriales, las cuales asumen cierta autonomía y un presupuesto bajo un control de aquél, la desconcentración alude también a la transferencia de la administración central a representantes locales y regionales para la toma de decisiones, pero que están sometidos a la autoridad estatal y, por tanto, no poseen autonomía. El caso del rectorado, en las academias, es un servicio desconcentrado, porque el rector desarrolla y pone en marcha las políticas educativas definidas por el Ministerio Nacional de la Educación.

de las comunas, los departamentos y las regiones;⁹ normatividades a través de las que se ha ido complementando y ampliando la descentralización. Por ejemplo, la Ley de 2003 correspondiente a la organización descentralizada de Francia acrecienta el poder y las responsabilidades de las colectividades locales, otorgándoles el derecho a la experimentación y a la autonomía en materia financiera, entre otros tópicos. Esta reforma se direcciona hacia cinco dimensiones: “el principio de subsidiaridad y de proximidad; el principio de participación popular; un nuevo marco financiero para garantizar la autonomía financiera y desarrollar la compensación; el reconocimiento del derecho a la especificidad” (MENESR, 2006).

Por la ley de descentralización, se consolida la educación como un servicio público, del cual el Estado es el garante no sólo de la organización y el contenido de la enseñanza, sino también de la expedición de títulos y diplomas, la distribución del presupuesto destinado a la educación para garantizar la igualdad de acceso, así como de la selección de la totalidad del personal adscrito a la educación, del control del sistema educativo, y de la evaluación de las políticas educativas, entre sus poderes y responsabilidades genéricos.

Los rasgos que redefinen la descentralización en la actualidad, de acuerdo con el Ministerio de Educación, son:

- la continuidad de las medidas de descentralización de los ochenta, en la perspectiva de coherencia y eficacia [...];
- el logro de los departamentos y regiones en materia de patrimonio inmobiliario escolar; y el éxito de las primeras leyes de descentralización en materia de formación profesional, abierta sobre la base de las necesidades económicas locales;
- la legitimidad institucional de las regiones, cuyo estatuto de colectividad territorial se ha inscrito recientemente en la Constitución;
- el acrecentamiento del poder de las regiones en un contexto europeo cada vez más presente;

9 Cfr. el apartado “La escolarización en Francia” en este mismo capítulo.

- la fuerte demanda social por un servicio público próximo al usuario, comprometiendo la responsabilidad de los electos en sus opciones políticas, de cara a los ciudadanos (MENESR, 2006).

7. La evaluación como política. El Ministerio de Educación Nacional mantiene una política de evaluación del sistema educativo en su conjunto para valorar el desempeño o rendimiento en diferentes ámbitos, con la participación de equipos nacionales o de organismos internacionales. Son cinco las líneas de evaluación adoptadas: de la enseñanza, de las políticas educativas, de la gestión, evaluaciones nacionales y comparaciones internacionales.

- a) La evaluación de la enseñanza está a cargo del ministerio, el cual, a su vez, cuenta con la Dirección de Evaluación, Prospectiva y Performance, los inspectores generales de la educación nacional y también los centros de investigación especializados en pedagogía, en ese caso, el Instituto Francés de la Educación, anteriormente denominado Instituto Nacional de Investigación Pedagógica. La Dirección de Evaluación efectúa estudios sobre las prácticas pedagógicas, ya sea sola o con la colaboración de los inspectores, de organismos nacionales o internacionales. Los inspectores generales tienen como misión la evaluación de los contenidos de la enseñanza, los programas y los métodos pedagógicos que se utilizan en el primer y segundo niveles, quedando excluida la educación superior. El instituto se ocupa de la evaluación de los museos.
- b) La evaluación de las políticas es atribución de la Dirección de Evaluación, Prospectiva y Estadística, cuya función consiste en analizar las políticas educativas puestas en marcha para mejorar los resultados del desempeño de los alumnos.
- c) La evaluación de la gestión es desplegada por la Inspección General de la Administración de la Educación Nacional y de la Investigación, la cual elabora trabajos de corte administrativo, financiero y organizacional en todos los niveles del sistema; además, el Tribunal de Cuentas analiza el uso de los presupuestos destinados a la educación.

- d) Evaluaciones nacionales. Desde 2003, se lleva a cabo un ciclo de evaluaciones nacionales con el objeto de verificar los desempeños de los alumnos respecto a los programas escolares, con base en una muestra. Estas evaluaciones se efectúan al concluir la primaria y el colegio para valorar los niveles de conocimientos y competencias que poseen aquéllos. Por ejemplo, en 2009, se evaluó lectura; en 2010, lenguas extranjeras; en 2012, historia-geografía y educación cívica; en 2013, ciencias experimentales y, en 2014, matemáticas.
- e) Comparaciones internacionales. Francia participa en los estudios que elaboran varios organismos internacionales para comparar el desempeño de los sistemas educativos: la Asociación Internacional para la Evaluación de la Eficacia en el Ambito Escolar (LEA, por sus siglas en francés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la red EURYDICE de informaciones sobre los sistemas y las políticas de enseñanza en Europa y la Comisión Europea (République Française y MENESR, 2016d).

LA ESCUELA SECUNDARIA (COLEGIO)

Origen de la escuela secundaria o colegio (*le collège*)

El origen de la secundaria francesa o colegio sólo se puede comprender en su relación indiscutible con el liceo, conformando ambos el segundo nivel de enseñanza del sistema educativo. De acuerdo con Prost (2007), para comprender los problemas de la secundaria francesa o colegio contemporáneo es necesario revisar sus orígenes en el siglo XIX, porque su herencia se resiente aún en el actual. La periodización que hace el autor sobre el desarrollo histórico de colegio es la siguiente: a) tiempo de los pioneros, b) la reforma decisiva, c) las oportunidades perdidas, y d) los colegios de la V República.

- a) La escuela secundaria o colegio del siglo XIX, igual que el liceo, no era gratuita, a diferencia de la escuela primaria, que estaba destinada al pueblo, mientras que la otra a una pequeña élite, signando con ello su devenir. A fines de este siglo, se contaba con 250 colegios comunales que eran por lo regular internados, pero que no disponían de profesores muy calificados como los de los liceos, que sí habían pasado el concurso de *agrégation*. De ahí que se contaba con dos tipos de enseñanza: la de primera clase, correspondiente a los liceos, y la de segunda clase, propia de los colegios. Se enseñaba latín desde temprana edad igual que griego. Hacia 1880, la enseñanza de segundo nivel (colegio y liceo) comprendía siete años ininterrumpidos. Como muchos abandonaban la escuela, en los colegios se estableció una enseñanza más corta denominada primaria superior y, posteriormente, identificada como “especial” (Prost, 2007). Con la llegada de los republicanos, se desarrolló la enseñanza primaria superior (cuatro años), la cual se ofrecía en dos tipos de escuelas: las de primera clase, en las escuelas primarias superiores, y las de segunda clase, denominadas cursos complementarias, anexados a las escuelas primarias.
- b) En 1902, se emprende una reforma que sienta las bases del actual colegio: el segundo nivel se divide en primer ciclo (cuatro años) con una sección clásica y una moderna, y el segundo ciclo integra cuatro secciones –latín-griego, latín-lenguas, latín-ciencias y lenguas-ciencias– organización que perdura, a excepción de latín, hasta 1965. De esta forma, los alumnos provenientes de la primaria superior podían acceder al segundo ciclo. Después de la Gran Guerra, surge el tema de la democratización, que impacta en materia educativa, cuando un grupo lanza el eslogan de “escuela única”, pero no prospera, y es sustituido por la campaña contra la enseñanza católica y, más adelante, por la movilización a favor de la paz (Prost, 2007).
- c) Durante la guerra, la tasa de natalidad experimentó un descenso importante, por lo que los colegios contaban con un muy reducido número de alumnos, lo que planteaba graves problemas desde el punto de vista administrativo, ya que el costo era muy elevado. A partir del establecimiento de la gratuidad del nivel

secundario, en 1930, se incrementa la población escolar, pero no se concreta una reforma. Un intento de reforma se emprende en 1945, cuando la Comisión Langevin-Wallon propone la enseñanza del latín hasta el cuarto grado (tercero de secundaria o colegio), pero los defensores del latín presionan y se establece en sexto grado (primero de secundaria o colegio). Durante la IV República se elaboran 14 proyectos de reforma, mismos que fracasan (Prost, 2007).

- d) En 1959, el ministro de Educación, Berthoin, incrementa la obligatoriedad de la enseñanza a la edad de 16 años, en lugar de 14 como hasta entonces estaba establecido, e introduce una reorganización del sistema educativo. Se establece un ciclo de observación de dos años (sexto y quinto grados) y, después, un ciclo de orientación de dos años también. El primer ciclo es común a todos los alumnos y tiene por finalidad orientarlos para que al concluirlo elijan la formación que más les convenga de acuerdo con sus méritos y no sólo con su origen social. Este ciclo es ofrecido en dos tipos de escuelas: colegios de enseñanza general (secundarias generales), que representan la continuación de los cursos complementarios, y los nuevos colegios, denominados de enseñanza secundaria (Prost, 2007, y De Gaulle y Berthoin, 1959).

El Decreto de Berthoin establece opciones para los alumnos en su tránsito por la enseñanza secundaria (colegio y liceo). Así, dispone que, al final del primer ciclo, éstos pueden ingresar:

- sea a la enseñanza terminal, que con el concurso de las profesiones, concluirá el periodo de la escolaridad obligatoria;
- sea en la enseñanza técnica corta de los centros de aprendizaje (denominados “colegios de enseñanza técnica”);
- sea en la enseñanza general corta de los cursos complementarios (“colegios de enseñanza general”);
- sea en la enseñanza técnica larga de los colegios técnicos y de las escuelas nacionales profesionales (“liceos técnicos”);

- sea, en fin, en la enseñanza clásica o moderna larga de los liceos clásicos o modernos (De Gaulle y Berthoin, 1959).

Esto significa que los cursos complementarios de las primarias se convierten en colegios (secundarias); los centros de aprendizaje en colegios técnicos (secundarias técnicas); los colegios técnicos (secundarias técnicas) y escuelas nacionales profesionales en liceos técnicos, y los colegios (secundarias clásicas) se convierten en liceos.

La reforma de Berthoin fracasa porque los alumnos, en lugar de acceder a la opción que les interesa después del ciclo de orientación, permanecen en la misma escuela.

Hacia 1963, con la Reforma Fouchet-Capelle, los ciclos de observación y orientación se extienden a todos los alumnos del primer ciclo, en tanto que las orientaciones decisivas se toman concluido el tercer grado (último del colegio o secundaria); esto es, en el nivel del bachillerato. La puesta en marcha de los colegios de enseñanza secundaria deriva en el establecimiento de tres ramas: la de la enseñanza general larga que concluye en los liceos con el diploma del bachillerato; una enseñanza general corta a la que se integra una clase complementaria o la que conduce a una enseñanza profesional, y un ciclo de transición de sexto a quinto grados seguido de un ciclo práctico (La Documentation Française, 2001).

Hacia 1975, con la Ley Haby (République Française, 1975), se elimina la distinción entre colegios de enseñanza secundaria y colegios de enseñanza general, con lo que quedan suprimidas todas las ramas u opciones anteriormente creadas, y se establece el colegio único, *collège unique*:

Todos los niños en los colegios reciben una formación secundaria [...] Reposan en un equilibrio de disciplinas intelectuales, artísticas, manuales, físicas y deportivas [...] Los colegios [secundarias] ofrecen una enseñanza común, distribuida en cuatro años sucesivos [...] La formación secundaria puede complementarse en los liceos asociando, en todos los tipos de enseñanza, una formación general y una formación especializada (République Française, 1975).

El *colegio único* ha sido motivo de controversias y debates desde su nacimiento, debido a que desde su puesta en marcha en 1977 se enfrentó a grandes problemas: heterogeneidad del alumnado desde el punto de vista del nivel escolar y del origen social, desigualdad entre las instituciones, ambigüedad de los objetivos, entre otros; desafíos que subsisten a la fecha.

El colegio ha experimentado otras reformas después de ser conceptualizado como *colegio único*, entre las que destacan la promovida por Ségolène Royal, en 1999, basada en el informe “Le Collège de l’An 2000”, entregado por Dubet, Bergouniux y Duru (1999). Frente al debate desplegado contra el colegio único, en el informe se plantea mantenerlo como tal, conceptualizado como un “colegio para todos”, al reafirmar su función integradora y el principio de la heterogeneidad; se plantea también propiciar la máxima coherencia de las enseñanzas y los equipos pedagógicos; atender prioritariamente a los alumnos de sexto grado (último de secundaria) que se encuentren en dificultades; disminuir las distancias existentes en los diferentes colegios; mejorar la vida interna de los establecimientos y atender la formación para la ciudadanía (Dubet, Bergouniux y Duru, 1999). A partir de las propuestas, la ministra Royal define las siguientes directrices: articular el primer nivel del sistema educativo (primaria) con el secundario (colegio –secundaria y liceo); apoyar a los alumnos que se encuentran en dificultades; diversificar los métodos de enseñanza; mejorar la vida del colegio (Thomas, 2014).

En 2001, nuevamente, el entonces ministro de Cultura –Jack Lang– manifiesta su defensa por el *colegio único*, pero pretende abordar su problemática a través de varias medidas: modificación de los enfoques pedagógicos para atender la heterogeneidad del alumnado y para luchar contra el fracaso escolar; creación de un periodo de integración para los alumnos que entran a sexto grado (primero de secundaria) y el establecimiento de cursos opcionales para motivar a los estudiantes (La Documentation Française, 2001). Una de sus preocupaciones fundamentales consistía en no hacer del *colegio único* un pequeño liceo; es decir, deslindarlo de éste para hacer de la secundaria un ciclo propio, con sus especificidades, capaz de desarrollar en los adolescentes las competencias requeridas.

El debate en torno al *colegio único* se ha desplegado durante muchas décadas e incluso ha cobrado vigencia en los últimos años;¹⁰ debate nutrido, por un lado, por el afán de ofrecer una formación común a los adolescentes en el intento de democratizar el acceso al nivel y, por otro, por la dificultad de atender la heterogeneidad del alumnado. El elemento nuclear alude a la problemática relativa a la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela. Para los críticos, es el sistema escolar mismo el que produce desigualdades a través de procesos inequitativos que se generan a lo largo de la trayectoria escolar en la escuela francesa; es decir, al igual que en México, la escuela no ha podido romper con el determinismo vinculado con las inequidades.

El tema deriva en una demanda en el nivel de las políticas educativas, en tanto que éstas no han podido detener la progresión de las desigualdades, si no es que de procesos de discriminación negativa. Varios de los críticos del *colegio único* se han pronunciado por su abolición, insistiendo incluso en que nunca ha existido, ante la evidencia de la problemática que éste suscitaba frente a un alumnado cada vez más heterogéneo, particularmente con la intensificación de adolescentes migrantes. No obstante, Meirieu se ha pronunciado en múltiples ocasiones en su defensa:

El principio del “colegio único”, tal como fue concebido desde 1949, implica un colegio donde los alumnos diferentes viven y trabajan en conjunto, pero reciben apoyos específicos adaptados a sus dificultades. Pero el “colegio único” todavía tiene mucho trabajo que hacer (Meirieu, 2015).

10 Según una maestra de uno de los colegios visitados, la diversificación del alumnado en el colegio ha representado un problema desde el siglo pasado, a pesar de todos los intentos que ha hecho el Ministerio de Educación a través de diversos modelos que se han sucedido. “Como usted podrá ver en el grupo, tenemos alumnos de diversas nacionalidades y orígenes sociales y económicos; unos hablan bien francés y otros ni eso. Ni qué decir de los antecedentes de conocimientos y competencias con que cuentan” (Entrevista efectuada a una maestra en una secundaria en París).

Para este autor, las diversas fórmulas planteadas por el Ministerio de Educación para enfrentar la heterogeneidad del alumnado se han alternado, aunque todas han fracasado. Una, que agrupa a los alumnos que se encontraban con dificultades a fin de ofrecerles una “pedagogía” adaptada, para lo cual se hicieron grupos diferenciados de sexto –1, 2, 3–, lo que significaba de alguna manera una exclusión escolar “que prepara la exclusión social” (Meirieu, *s/d a*). Otra, consistente en poner en marcha un solo currículo, junto con una pedagogía de apoyo para superar los fenómenos de exclusión. Una más, basada en la organización del “trabajo independiente” y en la supresión de cursos colectivos, con el objeto de que los alumnos trabajasen de manera individual conforme a su ritmo. En suma, estas y otras más de las modalidades puestas en marcha en el nivel no han podido resolver la problemática aludida.

Normatividades que regulan la educación

Es importante subrayar que, en materia legislativa, Francia es un país que actualiza de forma permanente las diversas normatividades que regulan los diferentes ámbitos de la vida social, y la educación no es la excepción. Por ejemplo, en relación con el Código de Educación, cuya última actualización fue efectuada el 21 de diciembre de 2016, ya están anunciadas las nuevas actualizaciones para los próximos años: 1 de enero de 2017; 1 de septiembre de 2017; 9 de diciembre de 2017; 1 de enero de 2018; 1 de septiembre de 2020 (Legifrance, 2016).

La Constitución

Como se destacó en el primer apartado, la Constitución de 1958 constituye la normatividad suprema y fundadora de la V República Francesa –vigente en la actualidad–, la cual ha sido modificada en 24 ocasiones, la última datada el 23 de julio de 2008. En ella, se retoman tres textos importantes: la Declaración de los Derechos del

Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789; el Preámbulo de la Constitución del 27 de octubre de 1946, referente a la Constitución de la IV República, y la Carta del Medio Ambiente de 2004.

Desde la Constitución de 1946, se establece la obligación del Estado de garantizar el acceso a la instrucción, a la formación profesional y a la cultura, y se define la enseñanza como pública, gratuita y laica.

El sistema francés de enseñanza se basa en grandes principios, retomados de la Revolución de 1789, de las leyes de 1881 y 1889, y con base en la IV y la V Repúblicas, así como de la Constitución de 1958: libertad de enseñanza, gratuidad, neutralidad, laicidad y obligación escolar. La libertad alude al derecho de organizar y ofrecer enseñanza. La gratuidad de la enseñanza primaria, instaurada desde el siglo XIX, ha sido ampliada hasta la enseñanza secundaria (secundaria y liceo) en las escuelas públicas. La neutralidad filosófica y política compete tanto a los maestros como a los alumnos. La laicidad fue establecida desde 1882 e implica la no impartición de instrucción religiosa y el no proselitismo en las escuelas, motivo por lo que se destina un tiempo de un día a la semana para que los padres que así lo deseen puedan enviar a sus hijos, fuera de la escuela, al aprendizaje de la religión. En cuanto a la obligación de la escolaridad, ésta también fue establecida desde 1882, aunque inicialmente sólo cubría hasta los 13 años, pero desde 1959 se amplió hasta los 16.

El Código de Educación

Reúne el conjunto de leyes vigentes relativas al campo de la educación, desde los principios de ésta hasta la estructura, organización y gestión de la educación. Se encuentra conformado por dos secciones: la legislativa y la reglamentaria (Legifrance, 2016).

La sección legislativa consta de nueve libros, mientras que la reglamentaria de tres, en ambas se abordan, entre otros tópicos, los objetivos del servicio público de la enseñanza; los principios de la enseñanza; la administración de la educación, la distribución de competencias entre el Estado y las colectividades territoriales, las compe-

tencias de las comunas, de las regiones y de los departamentos, de las colectividades territoriales; la organización de los servicios de la administración de la educación; los organismos colegiados nacionales y locales; la inspección y evaluación de la educación; la organización de la enseñanza; los establecimientos escolares (la escuela, el colegio y el liceo, los centros de formación de aprendices); la enseñanza privada; la vida escolar y universitaria; la enseñanza superior, su estructura y organización; y el personal de la educación.

La ley de Refundación de la Escuela de la República

Esa ley, formulada el 8 de julio de 2013, ha experimentado diversas actualizaciones, entre las que destaca la más reciente del 26 de diciembre de 2016 y, como arriba apuntamos, ya está prevista la fecha de la próxima puesta en vigor: 1 de enero de 2017 (République Française y Legifrance, 2016).

El gran tema de esta normatividad es la preocupación por reducir las desigualdades en educación y propiciar el éxito de todos los alumnos, haciendo de la juventud y de la educación una prioridad nacional. Entre los tópicos considerados destacan la priorización de la escuela primaria, la lucha contra la violencia y el abandono escolar –temáticas abordadas en la sección de políticas educativas en este mismo capítulo–, la renovación de los programas de estudios, la renovación de los oficios de la docencia y de la educación, y la llamada estrategia de lo numérico; disposiciones que se han puesto en marcha en la totalidad del sistema educativo, como a continuación se bosqueja.

Instituido por la señalada ley, el Consejo Superior de los programas fue convocado a innovar el proyecto del zoclo común de conocimientos, de competencias y de cultura, recogiendo las propuestas de la consulta nacional de profesores de 2014, cuya versión última fue puesta en marcha en 2016.¹¹

11 La versión actual del zoclo común es abordada en el rubro del currículo del colegio en este mismo capítulo.

Respecto a la renovación del personal de educación se señala: “Para que la refundación de la Escuela de la República sea exitosa, era indispensable que todos los oficios de la educación nacional fuesen repensados y que las funciones del personal correspondan a esta nueva ambición para la escuela” (République Française y MENESR, 2014).¹²

La estrategia numérica consiste en un gran proyecto destinado a incorporar la escuela en la era informática, para lo cual se definieron varias etapas, dando inicio en 2015. Ese proyecto, en la perspectiva social más amplia, se sustentó en cuatro ejes inscritos en el propio lema francés: “Libertad de innovar, Igualdad de derechos, Fraternidad de la informática accesible a todos y Ejemplaridad de un estado que se moderniza” (République Française y Gouvernement.fr, 2015).

En materia de educación, en 2016, todos los alumnos de la secundaria, igual que los profesores, fueron equipados; todos los profesores fueron formados a distancia y en línea, y fueron habilitados nuevos recursos informáticos pedagógicos a disposición de docentes.

En el informe presentado por el Consejo de Ministros en mayo de 2016, se reiteran los principios establecidos en la Ley de 2013, referida a la refundación de la escuela de la República: “ser no solamente un espacio de transmisión del saber, sino un espacio más justo, verdaderamente democrático, que encarne los valores de igualdad y de solidaridad” (République Française y Gouvernement.fr, 2016). Como arriba se puntualizó, las disposiciones legislativas se pusieron en marcha de inmediato, tal como lo confirma el señalado informe, a través de múltiples y diversas acciones y programas:

- a. La búsqueda de la perseverancia y el éxito de todos los alumnos, particularmente para aquellos que han abandonado la escuela. Para tal efecto, se crearon nuevas plazas de maestros.
- b. La lucha contra las desigualdades sociales y territoriales en lo que se refiere al éxito escolar, especialmente en las escuelas rurales y en los colegios.

12 La formación del personal de educación se aborda en el apartado destinado a tal efecto, en este mismo capítulo.

- c. La centralidad de los alumnos en la refundación de la escuela. El acompañamiento a la totalidad de los estudiantes es un rasgo que caracteriza la escuela inclusiva para lograr que todos avancen de acuerdo con su ritmo.
- d. El reconocimiento del oficio de la enseñanza a partir de la creación de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación.

Reglamento interior del colegio y del liceo

El reglamento interior de los colegios, fundado en el Código de Educación, establece los derechos y deberes de todos los actores de la comunidad escolar; esto es, alumnos, maestros, diferentes tipos de personal y padres de familia, y regula la vida del establecimiento. Es elaborado por la dirección de la institución con la colaboración de los miembros de la comunidad escolar, y es revisado y aprobado por el Consejo de Administración, para pasarse, posteriormente, al rector de la academia.

Contiene, entre otros tópicos, reglas de comportamiento; directrices sobre la organización de la escuela: horas de entrada y salida, vigilancia, acceso a salones, salida de los alumnos en horas libres, control de retardos y ausencia, organización de los estudios; condiciones para ejercer: libertad de información y de expresión, laicidad, tolerancia, protección contra la violencia y agresiones; condiciones de uso de celulares, lectores de música, computadoras; prohibición de ingerir bebidas alcohólicas y de drogas, así como de fumar.

Organización y funcionamiento del colegio

La organización de los colegios

El colegio (secundaria) forma parte del segundo nivel de enseñanza junto con el liceo, después de la escuela elemental (primaria), y ambos preceden la enseñanza del tercer nivel (enseñanza superior). En el colegio, se recibe a todos los alumnos egresados de la escuela

primaria sin necesidad de presentar algún examen. Se estructura con base en cuatro cursos escolares y en tres ciclos de aprendizaje.

Financieramente, los colegios son autónomos. El departamento es el que tiene a su cargo el salario del personal técnico, obrero y de servicio pero, además, deposita un presupuesto para el funcionamiento de los colegios. El personal docente y de otro tipo (personal de apoyo) es pagado por el Estado. Cada colegio cuenta con su propio presupuesto, que es aprobado por el Consejo de Administración y es controlado por la colectividad territorial, la academia y el prefecto. El jefe de la escuela y el contador administran los recursos financieros. Sin embargo, el control se encuentra a cargo de las autoridades académicas, el prefecto del departamento, el Consejo General, la Inspección General de la Administración Nacional y la Cámara Regional.

La organización académico-administrativa está conformada por un equipo directivo, el Consejo de Administración, los equipos pedagógicos, el Consejo de Grupo, el Comité de Educación para la Salud y la Ciudadanía, y los padres de familia. En el equipo directivo participan el jefe de la institución, el principal y un adjunto de este último, en caso de que el colegio sea grande; además, se cuenta con un adjunto de gestión. La estructura del Consejo de Administración depende del tamaño del colegio: en las instituciones que cuentan con menos de 600 alumnos, se conforma por 24 participantes, y en las mayores, por 30, de los cuales una tercera parte representa al personal, otra tercera parte a los alumnos y padres de familia y, el último tercio, a representantes de las colectividades territoriales, de la administración de la institución y personalidades relevantes. Este Consejo de Administración se ocupa de elaborar el proyecto del establecimiento, las reglas de organización y de la vida escolar, así como el presupuesto.

La función del equipo pedagógico de grupo consiste en propiciar acuerdos entre los maestros y hacerse cargo del seguimiento, el acompañamiento y la evaluación de los alumnos, mientras que los equipos pedagógicos organizados por materia se destinan a coordinar el trabajo de las respectivas asignaturas.

El Consejo de Grupo, presidido por el jefe de la institución, se compone de profesores, dos representantes de padres, dos de alumnos, el consejero principal de educación y el consejero de orientación. Su tarea consiste en analizar los asuntos relacionados con la vida del grupo y tomar decisiones en torno a las condiciones en que se desarrolla la escolarización de cada uno de los alumnos.

El Comité de Educación para la Salud y la Ciudadanía tiene a su cargo la prevención de la violencia, el fomento de la convivencia, la educación para la ciudadanía, la salud y la sexualidad, así como el apoyo a los padres de familia que lo requieran.

Los padres de familia son integrantes de la comunidad educativa y mantienen una interlocución permanente con los profesores y los otros miembros de la institución. Sus representantes tienen un lugar en los consejos de clase y en la administración de la escuela.

En todos los colegios se elabora y pone en marcha un proyecto de establecimiento, el cual puede tener una duración de tres a cinco años, a partir del cual se toman decisiones de diferente tipo, en función de las necesidades particulares de la población que atiende y del contexto en el que se inscribe. Se elabora conjuntamente por los diferentes corresponsables de la vida institucional. Es ésta una de las dimensiones de la autonomía de que gozan estas instituciones. Los tópicos que se incluyen en el proyecto son, entre otros, la organización de los grupos, la distribución del tiempo, la preparación de la orientación, las actividades complementarias y la formación continua de los profesores, su vinculación con el entorno y otras acciones diversas.

La vida del colegio se despliega como en cualquier secundaria mexicana, aunque destacan las diferencias respecto a las condiciones de infraestructura, personal, servicios y apoyo a los alumnos.

Para comenzar, los grupos son reducidos (entre 18 y 26 alumnos) y la carga horaria de los maestros nada tiene que ver con las secundarias mexicanas, en las que se paga por clase dada; es decir, si dan 40 horas de clase, éstas les son remuneradas. Con base en la infor-

mación obtenida en la entrevista a una profesora, en un colegio,¹³ si bien los maestros laboran 40 horas o más, frente a grupo sólo tienen que dar entre 15 y 18, según su categoría, porque el resto del tiempo está dedicado a la preparación de cursos, a la revisión de ejercicios, a las reuniones de comités, de equipo pedagógico, de consejo de grupo, y al acompañamiento de los alumnos; es decir, se destinan entre 23 y 25 horas de trabajo a actividades académicas no docentes, las cuales favorecen la mejora de la enseñanza, el seguimiento de los alumnos, la coordinación del trabajo entre profesores y personal de apoyo, la relación con los padres de familia, entre otros.

El acompañamiento en el colegio

Con la reforma emprendida en 2016, el acompañamiento de los alumnos se vio intensificado a través de la instauración de más horas destinadas a tal fin y, por tanto, más personal. De los 119 801 participantes en este proceso, cerca de 75 por ciento se encuentran adscritos al colegio, por considerar que la adolescencia es una etapa crucial en la vida de los futuros ciudadanos y que en este nivel educativo se requiere un proceso de atención personalizada de los alumnos durante su trayecto escolar, a fin de propiciar el éxito escolar de todos (République Française y MENESR, 2016e).

Como se dijo líneas arriba, hay varias modalidades establecidas respecto al acompañamiento: el pedagógico, el personalizado para todos los alumnos, el personalizado en sexto grado, el educativo y el de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El acompañamiento pedagógico consiste en el proceso de los equipos pedagógicos por el que se busca que cada alumno sea consciente de sus necesidades y capacidades para favorecer y aprender mejor. Esta modalidad se despliega con la totalidad de los alumnos

13 En la visita efectuada en octubre de 2015 a uno de los dos colegios en París, la maestra explicó el número de horas clase que los profesores están obligados a impartir en grupo, aunque permanecen en la institución 40 horas y son remunerados como profesores de tiempo completo.

en el marco de la enseñanza, sea con el grupo completo, sea en pequeños grupos.

El acompañamiento educativo es voluntario para los alumnos y se ofrece como tiempo destinado al estudio dirigido, actividades culturales y artísticas, actividades deportivas y prácticas en lenguas.

El acompañamiento personalizado en sexto grado se despliega por dos horas a la semana, para recibir y dar seguimiento a los alumnos que, al egresar de la escuela primaria, acceden al colegio, a fin de apoyarlos en la organización de su trabajo y proponerles un tiempo de apoyo o de profundización de sus aprendizajes. Son los profesores del colegio, de las primarias o aquellos que participan en la Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada (SEGPA) y en las Unidades Localizadas para la Inclusión Escolar (ULIS, por sus siglas en francés), las que pueden asumir la tarea del acompañamiento de los alumnos en su primer grado en el colegio. Los objetivos planteados para esta modalidad de acompañamiento son:

- Lograr la adquisición de los saberes y las competencias en la lengua francesa y en matemáticas, en relación con los profesores de la primaria.
- Acompañar a todos los alumnos en sus aprendizajes de las diferentes asignaturas.
- Favorecer el proceso de autonomización y la adquisición de métodos de trabajo.
- Apuntalar la cultura general a través de diversos medios.

El acompañamiento personalizado para todos los alumnos del colegio se inscribe en el marco del acompañamiento pedagógico con la intención de lograr la inclusión de los “nuevos” en el establecimiento y apoyarlos en el logro de sus aprendizajes. Se destinan 3 horas en sexto grado y de 1 a 3 horas por semana para los alumnos de quinto, cuarto y tercero. Todos los profesores del nivel participan en estas actividades.

Finalmente, se ofrece un acompañamiento a los alumnos con necesidades educativas especiales, que no hablan francés o que proceden de familias migrantes.

Atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje

En los colegios, pueden existir secciones de enseñanza general y profesional adaptada para los alumnos que, a la salida de la escuela elemental, presentaron dificultades graves y persistentes de aprendizaje; es decir, para aquellos que no lograron la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias previstas. La incorporación de estos alumnos es propuesta por las comisiones de educación especial. Las SEGPA ofrecen a estos alumnos, a lo largo de todo el colegio (de sexto a tercero) enseñanzas tendientes a que se comprometan con su autonomía y adquisiciones escolares suficientes en la preparación de un Certificado de Aptitud Profesional (CAP) (République Française y Service-Public.fr, 2015).

Si a pesar de los apoyos brindados, los alumnos tienen problemas desde el cuarto grado de primaria (CM1), el director se contacta con los padres a fin de canalizarlos a la SEGPA al concluir el quinto (CM2). Con el consentimiento de los padres, el expediente del alumno es enviado al director académico de los servicios de la educación nacional correspondiente, el cual es, a su vez, analizado por la Comisión Departamental de Orientación. Si es favorable, el estudiante se integra en la SEGPA.

En esta sección, los alumnos son atendidos por profesores de primaria, del colegio o del liceo para la enseñanza general a fin de que logren el dominio del zoclo común, pero también por profesores del liceo profesional, ya que se les ofrece la oportunidad de realizar prácticas en empresas. Todos los alumnos cuentan con un seguimiento individualizado.

Concluida la escolarización en el colegio, el alumno pasa un examen para obtener el certificado de formación general o el diploma nacional del BREVET (diploma correspondiente a la conclusión de secundaria). Si así lo desea, puede acceder a una formación de aptitud profesional, para lo cual puede continuar estudiando en el liceo profesional o en un centro de formación de aprendices.

Los alumnos con necesidades educativas especiales

En los colegios, también se cuenta con ULIS para atender a quienes no pueden acceder a los grupos regulares, por lo que se les ofrecen posibilidades diversas de aprendizaje; se recibe a los alumnos de 11 a 16 años, pero también hay ULIS en el liceo general y profesional. Son seis los tipos de problemas atendidos por las ULIS: de funciones cognitivas o mentales; autismo; de motricidad; de audición; visuales y problemas múltiples como la invalidez. Para cada adolescente que ingresa, se elabora un proyecto personalizado de escolarización y de orientación con la finalidad de proporcionarle los diferentes medios de acompañamiento, sean terapéuticos o de reeducación.

Los objetivos de las ULIS son los siguientes: permitir la consolidación de la autonomía personal y social del joven; desarrollar los aprendizajes sociales, escolares, la aceptación de las reglas de la vida escolar y la mejora de las capacidades de comunicación, y concretar al final un proyecto de inserción profesional concertado (République Française y MENESR, 2016f).

Los colegios y los alumnos

En el territorio francés, se contaba en 2015 con 7 097 colegios, de los cuales 247 se ubican en academias de ultramar y el resto en las de Francia metropolitana. Su distribución varía de manera importante de acuerdo con la demografía de cada región académica y el tamaño de los diferentes establecimientos (véase Anexo 3). Así, se observa que las academias de Lille, Nantes, Créteil, Versailles y Rennes concentran el mayor número de colegios, mientras que Córcega, Limoges y las de los territorios de ultramar, el menor. París no destaca por el número de colegios, sino por la cantidad de liceos, universidades y grandes escuelas. Los colegios del sector privado representan una cuarta parte de los colegios en el nivel nacional (véase cuadro 22).

CUADRO 22.

Distribución de colegios en el territorio francés

Academias	Público	Privado	Total
Aix-Marseille	210	77	287
Amiens	173	48	221
Besançon	109	37	146
Bordeaux	256	95	351
Caen	146	54	200
Clermont-Ferrand	139	54	193
Corse	29	2	31
Créteil	356	78	434
Dijon	158	27	185
Grenoble	244	91	335
Lille	327	119	446
Limoges	77	10	87
Lyon	210	100	310
Montpellier	201	66	267
Nancy-Metz	221	43	264
Nantes	247	176	423
Nice	142	44	186
Orléans-Tours	231	60	291
París	115	72	187
Poitiers	160	45	205
Reims	130	31	161
Rennes	213	175	388
Rouen	166	34	200
Strasbourg	148	32	180
Toulouse	240	80	320
Versailles	424	128	552
Francia metropolitana	5 072	1 778	6 850
Guadeloupe	47	9	56
Guyane	31	4	35
Martinique	43	9	52
Mayotte	20	ND*	20
La Réunion	77	7	84
Territorios de ultramar	218	29	247
Total	5 290	1 807	7 097

Fuente: République Française y MENESR (2006f: s/p).

*ND: No datos.

Más de 85 por ciento del alumnado de nuevo ingreso al colegio en 2015, lo hizo conforme a la edad teórica establecida, que es de

11 años, pero también más de 10 por ciento ingresó al sexto grado (primero de secundaria) con un año de retraso. A medida que los alumnos transitan por el colegio, la tasa correspondiente a la edad teórica va disminuyendo hasta alcanzar una diferencia de 7.6 puntos porcentuales en el tercer grado (cuarto grado de secundaria) respecto a la del sexto grado. Evidentemente, los alumnos inscritos en los Dispositivos de Iniciación a los Oficios en Alternancia (DIMA, por sus siglas en francés), que reciben a quienes presentan problemas de aprendizaje y que corren el riesgo de abandonar la escuela, son los que registran la más alta tasa de extraedad. En general, los hombres son mayores que las mujeres tanto en los colegios públicos como en los privados (véase cuadro 23).

En Francia, como anteriormente se puntualizó, la media de alumnos por grupo en el colegio es de 25, pero el promedio de la OCDE es de 15, situación que representa un foco rojo para el gobierno francés, debido a que si bien en el curso 2015 había colegios con menos de 14 alumnos por grupo, éstos representan la tasa más reducida. Contrariamente, las escuelas que aglutinan entre 25 y 29 alumnos son las que alcanzan el porcentaje más elevado. Hay que destacar que las escuelas que se ofrecen a los alumnos con necesidades especiales y las destinadas a quienes se encuentran en riesgo de abandono son las que concentran los más altos porcentajes de grupos menores a 14 alumnos, hecho que se comprende por la necesidad de atender de manera más personalizada a estos estudiantes (véase cuadro 24).

En la matrícula de 2015, se contó con una inscripción total de 5 535 400 alumnos de segundo nivel; es decir, del colegio y del liceo, de los cuales muchos provienen de contextos poco favorecidos. Para ubicar el origen social de los alumnos, se utiliza como referencia la profesión y la categoría socioprofesional del padre o madre, o bien de quien sea responsable. Con base en una escala, se clasifica al alumnado por su origen social: favorable a, favorable b, medio, desfavorable. En la primera categoría, se ubican los jefes de empresa, cuadros y profesiones intelectuales superiores, maestros; en la de favorable b, profesiones intermedias, jubilados; en la categoría media, agricultores, artesanos y comerciantes; en la desfavorable, obreros y desempleados.

CUADRO 23.

Los alumnos del colegio por edad y sexo en 2015

Años	Público		Privado		Público y privado		
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	%	
Sexto	10 o menos	14 603	6 999	8 026	3 683	22 629	2.8
	11	537 257	269 470	154 105	75 869	691 362	85.9
	12	72 982	31 355	13 867	5 355	86 849	10.8
	13 o más	2 865	1 187	862	286	3 727	0.5
	Total	627 707	309 011	176 860	85 193	804 567	100.0
Quinto	11 o menos	15 134	7 336	7 904	3 690	23 038	2.9
	12	520 154	263 341	146 962	72 906	667 116	84.1
	13	81 523	34 748	16 793	6 491	98 316	12.4
	14 o más	3 366	1 344	1 008	388	4 374	0.6
	Total	620 177	306 769	172 667	83 475	792 844	100.0
Cuarto	12 o menos	15 967	7 800	8 294	3 915	24 261	3.1
	13	508 394	258 049	142 407	71 758	650 801	82.1
	14	91 376	39 555	19 884	7 858	111 260	14.0
	15 o más	5 113	2 203	1 225	478	6 338	0.8
	Total	620 850	307 607	171 810	84 009	792 660	100.0
Tercero	13 o más	16 556	8 024	8 473	3 997	25 029	3.1
	14	49 5185	253 552	138 214	70 407	633 399	78.3
	15	113 398	49 242	25 719	10 449	139 117	17.2
	16 o más	9 691	4 216	1 951	805	11 642	1.4
	Total	634 830	315 034	17 4357	85 658	809 187	100.0
ULIS*	12 menos	6 615	2 407	817	324	7 432	25.3
	13	7 045	2 657	765	278	7 810	26.6
	14	6 523	2 431	673	258	7 196	24.5
	15 o más	6 227	2 411	748	303	6 975	23.7
	Total	26 410	9 906	3 003	1 163	29 413	100.0
DIMA**	14 o menos	8	1	53	15	61	5.6
	15	654	162	200	50	854	78.3
	16	90	25	86	19	176	16.1
	Total	752	188	339	84	1 091	100.0
Total colegio	2 530 726	1 248 515	699 036	339 582	3 229 762	100.0	

Fuente: République Française y MENESR (2016g: s/p).

*Los alumnos con necesidades educativas especiales son atendidos en las ULIS.

**Los DIMA se ofrecen a los alumnos que tienen problemas, con el fin de reinsertarlos en la escuela y evitar el abandono.

CUADRO 24.

Número de grupos y distribución de alumnos por grupo del colegio (porcentaje 2015)

	14 alumnos y menos	15 a 19 alumnos	20 a 24 alumnos	25 a 29 alumnos	30 a 34 alumnos	35 a 39 alumnos	Total	Número de grupos	Promedio por grupo
6.º	1.3	4.4	33.7	51.7	8.7	0.2	100	32 173	25.1
5.º	1.0	3.3	30.5	55.2	9.9	0.2	100	31 259	25.5
4.º	0.8	3.8	30.4	54.3	10.5	0.2	100	31 211	25.5
3.º	1.6	4.8	32.9	51.0	9.5	0.2	100	32 117	25.1
Total 6.º a 3.º	1.2	4.1	31.9	53.0	9.6	0.2	100	126 760	25.3
ULIS y DIMA	72.9	12.7	4.0	8.4	1.8	-	100	2 249	11.9
SEGPA*	56.8	42.7	0.5	-	-	-	100	6 286	13.2
Total	5.0	6.0	29.9	49.8	9.1	0.2	100	135 295	24.5
Público	4.8	5.9	32.8	52.0	4.5	ε	100	108 098	24.2
Privado	5.5	6.5	18.6	41.1	27.4	0.9	100	27 197	25.9

Fuente: République Française y MENESR (2016h: s/p).

*Los alumnos que aquí se atienden (SEGPA) son aquellos que presentan grandes dificultades desde el punto de vista escolar o social y usualmente tienen por lo menos un año de retraso respecto a la edad teórica. Después del colegio se canalizan hacia la vida profesional a través de la obtención del CAP.

En el sector público, la población que proviene de un origen desfavorable es superior a la de origen medio y favorable, mientras que en el privado se invierte la situación: los alumnos de contextos muy favorables tienen una mayor presencia que los de contextos desfavorables. Por otro lado, es relevante la tasa de alumnos de contextos desfavorecidos que se concentra en la Sección de Enseñanza General y Profesional –la de alumnos con problemas escolares y sociales– en ambos sectores y, en menor proporción, la relativa a los alumnos con necesidades educativas especiales (véase cuadro 25).

Como en la secundaria mexicana, el ausentismo es uno de los problemas que ponen en riesgo la trayectoria regular de los alumnos. En el caso francés, la tasa es baja o muy baja –2.8– aunque, de hecho, se registra una tendencia creciente durante el curso 2014-2015, particularmente en los meses de abril y mayo, al tender a 3.7 por ciento; es decir, 2.1 puntos porcentuales (véase cuadro 26).

CUADRO 25.

Origen social de los alumnos por categoría socioprofesional en 2015

Sector público	Favorable A	Favorable B	Medio	Desfavorable
Colegio 6.º a 3.º	20.0	12.6	27.2	40.3
Alumnos con necesidades especiales (ULIS), formación en alternancia (DIMA)*	7.2	7.6	22.8	62.4
Enseñanza general y profesional adaptada (SEGPA)**	2.2	5.1	19.7	72.9
Total colegio	19.3	12.3	26.9	41.5
Sector privado				
Colegio 6.º a 3.º	37.3	14.5	29.3	18.8
Alumnos con necesidades especiales (ULIS, formación en alternancia (DIMA)	23.4	10.9	30.7	34.9
Enseñanza general y profesional adaptada (SEGPA)	7.6	9.8	29.3	53.3
Total colegio	37.1	14.5	29.3	19.1

Fuente: République Française y MENESR (2016): s/p).

*Los alumnos con necesidades educativas especiales son atendidos en la ULIS. Los DIMA se ofrecen a los alumnos que tienen problemas, con el fin de reinsertarlos en la escuela y evitar el abandono.

**Los alumnos que aquí se atienden son aquellos que presentan grandes dificultades desde el punto de vista escolar o social y usualmente tienen por lo menos un año de retraso respecto a la edad teórica. Después del colegio se canalizan hacia la vida profesional a través de la obtención del Certificado de Aptitud Profesional.

CUADRO 26.

Proporción media de inasistencia de alumnos 2014-2015

Septiembre 2014	Octubre 2014	Noviembre 2014	Diciembre 2014	Enero 2015	Febrero 2015	Marzo 2015	Abril 2015	Mayo 2014- 2015
1.6	1.6	2.7	2.9	3.2	2.8	3.7	3.7	2.8

Fuente: République Française y MENESR (2016): s/p).

Además del ausentismo, hay otros problemas que comparten los colegios franceses con las secundarias mexicanas: la violencia, el *bullying*, el acoso entre alumnos, y entre maestros y alumnos. En 2013, se efectuó una encuesta anónima sobre el *bullying* en los colegios con el objeto de conocer la naturaleza de la violencia en el ámbito escolar, para lo cual se tomó una muestra representativa de más de 21 000 alumnos del sector público y privado, tanto en Francia metropolitana como en los territorios de ultramar. Se obtuvo una respuesta de 76 por ciento, a través de la cual se pudieron detectar los diferentes fenómenos de violencia física y psíquica.

Revisamos primero la percepción de los alumnos sobre la existencia del *bullying* en los colegios con base en una escala de cuatro

categorías: ausencia, débil, moderado y fuerte. En promedio, más de 50 por ciento reporta la ausencia de este fenómeno, pero destaca la diferencia entre niños y niñas, y entre los alumnos de sexto grado (primero de secundaria) y los de cuarto (último de secundaria). En el caso de las niñas, hay menos *bullying* que en el de los niños; entre los alumnos del último grado del colegio igualmente hay menos respecto a los del primer grado; la diferencia es de 9 puntos porcentuales entre estos dos últimos (véase cuadro 27).

En relación con el clima escolar y con base en tres categorías que agrupan las respuestas positivas, se puede destacar que, en promedio, 75 por ciento del alumnado emite respuestas positivas, aun cuando también sobresale la percepción de los alumnos de educación prioritaria, quienes se destacan por obtener la tasa más baja en la categoría que agrupa de 10 a 12 respuestas positivas, y las más altas en las otras dos categorías –de cero a seis positivas y de siete a nueve positivas– (véase cuadro 27).

Cerca de 93 por ciento del estudiantado tiene una opinión positiva sobre el clima de la escuela, y cerca de 90 por ciento considera que no hay nada o no hay mucha agresividad entre los alumnos y los profesores, e incluso 94 por ciento manifiesta nunca haber faltado a la escuela por motivos de violencia. Los tópicos más relevantes aluden a la justicia en los castigos y a la seguridad del barrio en el que se ubican los colegios; en estos dos rubros, se registraron los porcentajes más bajos –67.5 y 74.7– respectivamente. No obstante, en las escuelas que forman parte de las redes de educación prioritaria se detecta un puntaje inferior respecto a los otros colegios en cuanto al ambiente del establecimiento, ya que prevalece una diferencia entre las primeras y los segundos de cerca de 6 puntos porcentuales. Situación semejante ocurre en las relaciones con los profesores: la tasa de los alumnos de educación prioritaria alcanza 80.7 por ciento, en tanto que la de los otros colegios asciende a 87.5 por ciento; es decir, los primeros mantienen menos buenas relaciones con sus maestros.

CUADRO 27.Indicadores de *bullying* y clima escolar

Indicador de <i>bullying</i>	Total 2013	Sexo		Colegios		Grado escolar	
		Niñas	Niños	Educación prioritaria	Regular	6.º	3.º
<i>Ausencia de bullying</i>	50.2	54.3	46.4	49.2	50.3	46.9	55.9
<i>Bullying débil</i>	31.8	30.2	33.4	31.5	31.8	31.7	31.1
<i>Bullying moderado</i>	11.1	10.0	12.1	10.6	11.1	13.0	8.7
<i>Bullying fuerte-acoso</i>	6.9	5.6	8.2	8.7	6.8	8.4	4.2
Indicador de clima escolar							
De 0 a 6 respuestas positivas	5.4	4.9	6.0	9.4	5.2	5.2	5.0
De 7 a 9 respuestas positivas	20.4	18.7	22.0	25.7	20.1	19.6	19.6
De 10 a 12 respuestas positivas	74.2	76.4	72.1	64.9	74.6	75.2	75.4

Fuente: République Française y MENESR (2016j: s/p).

En general, los alumnos de educación prioritaria tienen una opinión no tan buena sobre varios rubros, tales como el ambiente de su grupo, agresividad entre profesores y alumnos, si aprenden bien en el colegio, si los castigos son justos, acceso de la seguridad en el interior del colegio y en el barrio (véase cuadro 28).

Para cerrar el tópico de la violencia y del clima escolar, se puede señalar que el promedio de incidentes graves por cada 1 000 alumnos varía de 12 a 15, quedando los cursos escolares de 2011-12 y de 2012-13 como aquellos con el mayor puntaje, después de los cuales se inicia un proceso de descenso (véase cuadro 29).

En materia de desempeño de los alumnos, en general las tasas de reprobación en el transcurso de década y media muestran una tendencia decreciente importante en los cuatro grados escolares. Los eventos más críticos se presentan en el año 2000, y particularmente con los alumnos de sexto grado, al reprobar 9.4 por ciento, situación que queda superada en 2015, al registrar solamente un promedio de 1.5 por ciento. También los alumnos de cuarto grado, en el mismo año, exhiben un promedio elevado, que igualmente decrece en 2015 (véase cuadro 30).

CUADRO 28.

Opinión de los alumnos sobre el clima escolar en el colegio

	Total %	Mujeres	Hombres	Educación prioritaria	Regular	Sexto	Tercero
Totalmente bien o bastante bien en su colegio	92.5	93.0	92.1	89.6	92.6	92.5	92.3
Ambiente totalmente bien o bastante bien entre alumnos	82.3	80.7	83.7	76.8	82.6	76.9	87.6
Muchos o bastantes compañeros y compañeras	91.0	90.8	91.2	90.2	91.0	88.9	91.8
Buenas o muy buenas relaciones con profesores	87.0	90.6	83.6	80.7	87.5	90.2	85.7
Totalmente bien o bastante bien en su grupo	90.9	90.4	91.5	88.3	91.0	89.6	85.7
No hay nada o no mucha agresividad entre alumnos y profesores	89.9	91.1	88.7	82.2	90.5	91.8	91.9
Las relaciones con otros adultos son buenas o muy buenas	90.6	91.4	89.8	90.2	90.7	93.5	89.0
Se aprende perfectamente bien o bastante bien en el colegio	90.9	92.1	89.8	86.7	91.2	94.7	88.0
Los castigos son muy o bastante justos	67.5	73.9	61.3	64.7	67.8	77.6	62.3
Totalmente o bastante seguridad en el colegio	86.3	87.4	85.2	80.4	86.7	85.9	88.5
Nunca ausencia por motivos de violencia	94.0	92.9	95.1	91.4	94.1	93.9	94.6
Totalmente o bastante seguridad en la colonia alrededor del colegio	74.7	72.1	77.4	69.1	75.7	70.7	79.5

Fuente: République Française y MENESR (2016j).

CUADRO 29.

Promedio de incidentes graves por 1 000 alumnos en los colegios

2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
13.1	12.0	12.2	14.1	15.0	15.3	13.6	12.4

Fuente: République Française y MENESR (2016j: s/p).

El tránsito entre grados durante el mismo periodo muestra también un incremento en el nivel porcentual en el colegio (de sexto a tercero). El aspecto más problemático se ubica en el pasaje del colegio (tercero) al liceo, ya sea al general y tecnológico o al profesional. Sin embargo, en el caso del liceo general y tecnológico se observa

un incremento en la población que accede al nivel del 2000 a 2015, pero no así para los que ingresan al liceo profesional, donde el promedio porcentual durante ese mismo periodo ha disminuido (véase cuadro 30).

CUADRO 30.

Tasas de reprobación y de tránsito de grado en el colegio 2015

	2000	2005	2009	2010	2012	2013	2014	2015
Reprobación								
Sexto	9.4	7.2	4.4	3.8	3.0	2.2	2.2	1.5
Quinto	5.0	3.6	2.5	2.2	1.7	1.2	1.3	0.9
Cuarto	8.8	6.3	4.0	3.5	2.6	1.8	1.8	1.3
Tercero	6.6	6.1	4.9	4.8	3.9	3.5	3.4	3.0
Tránsito entre grados								
Sexto-quinto	90.0	92.7	94.4	95.0	95.8	96.7	96.7	97.4
Quinto-cuarto	92.9	94.6	95.3	95.8	96.6	97.3	97.1	97.8
Cuarto-tercero	88.1	91.4	93.3	93.8	95.1	96.1	96.1	96.8
Tercero-liceo general, tecnológico	56.7	56.6	58.9	59.2	60.3	62.2	63.1	64.6
Tercero-segundo ciclo profesional	26.3	26.8	24.5	24.7	24.4	24.2	24.1	23.3

Fuente: République Française y MENESR (2016: s/p).

Como se ha venido reiterando, las calificaciones emitidas por los profesores no significan la aprobación del ciclo del colegio, sino que se requiere presentar un examen nacional denominado BREVET. Para 2015, acreditaron el examen 705 600 alumnos, tanto de Francia metropolitana como de territorios de ultramar, que representan 86.4 por ciento del total del alumnado. Los alumnos matriculados en el colegio general lograron un mayor éxito que los que se encaminan a las formaciones profesionales. Existe una diferencia importante en la acreditación del examen entre mujeres y hombres en el colegio general y en la formación profesional, ya que las primeras superan a los últimos en promedio porcentual de acreditación (véase cuadro 31).

En relación con la edad y la obtención del examen nacional, se puede señalar que los alumnos del colegio general son de menor edad que los del profesional y, por otra parte, que los más pequeños tienden a ser más exitosos, ya que quienes concluyeron el colegio

tempranamente –a los 14 años– son aquellos que alcanzaron la tasa más alta de éxito en promedio (98.8). Contrariamente, los alumnos que presentan extraedad; esto es, mayores –de 17 o más años– son los que registraron el promedio de aprobación más bajo (véase cuadro 32).

CUADRO 31.

Aprobación del examen nacional del BREVET 2015, según sexo

	Colegio general		Colegio profesional		Total	
	Aprobados	%	Aprobados	%	Aprobados	%
Hombres	310 187	84.3	33 974	76.5	344 161	83.4
Mujeres	339 658	90.1	21 777	79.3	361 435	89.3
Total	649 845	87.2	55 751	77.6	705 596	86.4

Fuente: République Française y MENESR (2016k: s/p).

CUADRO 32.

Aprobación del examen nacional del BREVET 2015, según edad

	Colegio general		Colegio profesional		Total	
	Aprobados	%	Aprobados	%	Aprobados	%
14 años o menos	25 595	98.8	44	83.0	25 639	98.8
15 años	553 201	91.3	18 286	85.4	571 487	91.1
16 años	66 815	63.1	30 721	77.6	97 536	67.1
17 años o más	4 234	54.6	6 700	62.0	10 934	58.9
Total	649 845	87.2	55 751	77.6	705 596	86.4

Fuente: République Française y MENESR (2016k: s/p).

Desde el punto de vista del contexto socioprofesional, en general, los alumnos, hijos de cuadros, de profesiones intelectuales superiores o de propietarios agricultores, tienen más éxito en el examen nacional que el resto. Destacan aquí los hijos de profesores, los que alcanzan la tasa más alta de aprobación. A la inversa, los descendientes de empleados, obreros, jubilados, desempleados –la población más desfavorecida– exhiben las menores tasas de aprobación. La brecha que separa a los estudiantes provenientes de contextos favorables de los de desfavorables es en promedio de 7 puntos porcentuales, pero destaca la diferencia en el éxito entre los hijos de profesores (98.1 por ciento) y los de desempleados o inactivos (72.5 por ciento), que es de 25.6 puntos porcentuales (véase cuadro 33).

CUADRO 33.

Aprobación del examen nacional del BREVET 2015 según origen social

	Colegio general		Colegio profesional		Total	
	Aprobados	%	Aprobados	%	Aprobados	%
Propietarios agricultores	11 998	94.5	1 468	87.9	13 466	93.7
Artesanos, comerciantes, jefes de empresa	58 921	89.7	4 501	81.1	63 422	89.0
Cuadros, profesiones intelectuales superiores	149 145	96.8	2 896	85.1	152 041	96.5
<i>de los cuales, profesores</i>	24 262	98.1	267	87.0	24 529	97.9
Profesiones intermedias	100 278	92.1	5 342	83.0	105 620	91.6
<i>de los cuales, maestros</i>	6 593	97.0	175	89.3	6 768	96.8
Empleados	138 418	86.8	12 165	80.1	150 583	86.2
Obreros	116 507	81.3	15 569	77.2	132 076	80.8
Jubilados	7 026	83.6	613	75.6	7 639	82.9
Inactivos	50 219	72.5	8 069	71.3	58 288	72.3
Indeterminado	17 333	74.0	5 128	69.8	22 461	73.0
Total	649 845	87.2	55 751	77.6	705 596	86.4

Fuente: République Française y MENESR (2016): s/p).

EL CURRÍCULO DEL COLEGIO (SECUNDARIA)

A partir de 2005, el gobierno francés decide establecer un currículo base, denominado “zoclo común de conocimientos y competencias” (Chirac *et al.*, 2005), por el que se pretende garantizar a todos los alumnos los conocimientos y las competencias para concluir exitosamente su escolaridad obligatoria, continuar su formación y construir su futuro. “El zoclo común es el cimiento de la nación: se trata de un conjunto de valores, saberes, lenguajes y prácticas cuya adquisición reposa en la movilización de la escuela y que supone, de parte de los alumnos, los esfuerzos y la perseverancia” (De Robien, 2007: 21). A su vez, responde a las propuestas del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea en lo que se refiere a “las competencias clave para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida”.

Este zoclo común de la educación obligatoria –de los seis a los 16 años– incluye cinco componentes:

El dominio de la lengua francesa, el dominio de los principales elementos de matemáticas, una cultura humanista y científica que permitiese el libre ejercicio de la ciudadanía, la práctica de una lengua extranjera y el dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación (Chirac *et al.*, 2005).

También se establece que el Diploma Nacional del BREVET (DNB) –el certificado de conclusión de la secundaria o colegio– se concede a los alumnos que egresan, como constancia de los conocimientos y las competencias adquiridos y desarrollados en su escolaridad. Sin embargo, es en 2006 cuando se define con mucha mayor claridad ese zoclo común con la intención de responder a la cuestión ¿qué es lo que los adolescentes deben necesariamente aprender durante su escolaridad obligatoria? El establecimiento del zoclo fue motivo de críticas y debate, al ser comprendido como una minimización o reducción de la educación obligatoria. Al respecto, el ministro de Educación en turno –De Robien– interpeló, puntualizando que la enseñanza obligatoria de ninguna manera se reducía al zoclo común, sino que servía para apuntar las grandes direcciones, desarrollar algunos tópicos, pero que dejaba abiertas todas las posibilidades de desarrollo y construcción, puesto que era para ir más lejos.

Su destino es otro: no es para condensar los programas, disciplina por disciplina, sino para dar un sentido global a toda la educación obligatoria, mostrar cuáles son las grandes líneas, sus finalidades, sus objetivos, sus contenidos indispensables [...] lo que todos los niños deben saber al final de la escolaridad obligatoria; lo que la Nación se compromete a enseñarles (De Robien, 2007: 9)

El establecimiento del zoclo común representó un hecho crucial en la educación francesa, al conceptuárselo como una reafirmación del “pacto de la Escuela con la Nación [...] un acto refundador para nuestra escuela, un momento excepcional en la historia escolar” (De Robien, 2007: 9).

El objetivo del zoclo común consiste en presentar lo que la escuela obligatoria debe ofrecer a los alumnos: las maneras de utilizar

el saber en situaciones concretas: esto es, transmitir conocimientos, desplegar capacidades y actitudes.

Un saber vivo, que se moviliza en cualquier situación, durante la escolaridad pero también a lo largo de la existencia [...], una adquisición que haga de cada uno un hombre capaz de adaptarse a contextos diferentes, capaz de hacer proyectos, capaz de elección (De Robien, 2007: 10).

La intención no era sólo ofrecer conocimientos y competencias, sino vincularlos con los valores y los principios que fundamentan la educación nacional y que permitirán que el alumno actúe correctamente en la vida social. Al dominar el zoclo común, los egresados estarían en condiciones de movilizar sus adquisiciones en las diversas situaciones y de continuar su formación a lo largo de la vida, así como de comprender los grandes retos de la humanidad, la diversidad de culturas y la necesidad del desarrollo sustentable, entre otros temas.

Este currículo básico o zoclo común de la educación obligatoria no sustituye los programas; no se encuentra organizado por niveles ni por disciplinas, sino que pretende puntualizar cómo todas éstas confluyen en la construcción de las competencias que dan sentido a la escuela actual. Se encuentra conformado por siete líneas, siete grandes competencias, cada una de las cuales es conceptualizada como una integración de conocimientos, capacidades y actitudes, por lo que implica la participación de varias disciplinas; a su vez, una determinada disciplina contribuye al desarrollo de diversas competencias.

De las siete competencias, cinco referían a los programas actuales –lengua francesa, lengua extranjera, matemáticas y cultura científica y tecnológica, técnicas de la información y la comunicación, y cultura humanística–. Dos líneas que no han sido suficientemente atendidas en la educación obligatoria y que en adelante serán motivo de ocupación de las instituciones son las competencias sociales y cívicas, y las relativas a la autonomía y la iniciativa de los alumnos, conformando así dos líneas más (De Robien, 2007).

El currículo actual

Hacia 2016, se emprende una vez más una reforma curricular con base en una redefinición del zoclo común. En ésta, se plantearon dos grandes líneas como perspectivas: a) facilitar la continuación de los estudios de los alumnos para que puedan construir su futuro profesional, y b) prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía, al considerar que la escolaridad obligatoria tiene que garantizar a todos los saberes y las competencias correspondientes para cada ciclo. Para obtener el BREVET, se requiere dominar los conocimientos y las competencias establecidos en el zoclo común.

Con base en esta reforma, el currículo de la educación obligatoria que transita desde el ciclo 2, de aprendizajes fundamentales, hasta el ciclo de profundizaciones,¹⁴ se reformula. El ciclo 2 de aprendizajes fundamentales comprende el curso preparatorio (primer grado de primaria) y cursos elementales 1 y 2 (segundo y tercer grados de primaria); el ciclo 3 de consolidación: cursos medios 1 y 2, y sexto grado (dos últimos grados de primaria y primero de secundaria); y el ciclo 4 de profundizaciones: quinto, cuarto y tercero del colegio (últimos tres grados de secundaria). El ciclo 1 corresponde a la educación materna. Por tanto, el currículo del colegio comprende un año del ciclo de consolidación y tres años del ciclo de profundización (véase cuadro 34).

Además de los ciclos de aprendizaje generales que recorren la totalidad de la trayectoria escolar obligatoria, en el nivel curricular, el colegio se encuentra conformado por tres ciclos que cubren los cuatro grados:

- a) Ciclo de adaptación (sexto grado): su objetivo consiste en consolidar las adquisiciones de la escuela elemental y lograr que el alumno se habitúe a los métodos de trabajo del colegio, para lo cual se cuenta con acompañamiento personalizado.
- b) Ciclo central (quinto y cuarto grados): se busca la profundización de los saberes y del saber-hacer de los alumnos. Se caracte-

14 Cfr. Sistema educativo francés en este mismo capítulo.

riza por la coherencia de las asignaturas durante estos dos años y el avance de los aprendizajes. Aquí se atiende particularmente a los alumnos que se encuentran en situación de dificultad de aprendizaje. Desde quinto grado, los alumnos eligen una segunda lengua extranjera o regional.

- c) Ciclo de orientación (tercer grado): se pretende consolidar las adquisiciones de los alumnos y prepararlos para la formación general, tecnológica y profesional. Los alumnos continúan aprendiendo las lenguas extranjeras o regionales iniciadas previamente; además, pueden elegir una lengua antigua, una opción de acercamiento profesional (3 horas) y una preparación profesional (MENESR, 2015e).

CUADRO 34.

Organización estructural y curricular de la educación obligatoria

Ciclos	Institución	Edad	Niveles	Equivalentes en México
1.º Aprendizajes primeros	Materna	2-3 años	Muy pequeña sección	Preescolar
		3-4 años	Pequeña sección	
		4-5 años	Sección media	
		5-6 años	Gran sección	
2.º Aprendizajes fundamentales	Elemental	6-7 años	Curso preparatorio	Primaria
		7-8 años	Curso elemental 1	1.º grado
		8-9 años	Curso elemental 2	2.º grado
3.º Aprendizaje de consolidación	Colegio	9-10 años	Curso medio nivel 1	3.º grado
		10-11 años	Curso medio nivel 2	4.º grado
		11-12 años	Clase de 6.º	5.º grado
			Adaptación	6.º grado
4.º Aprendizajes de profundizaciones	Liceo	12-13 años	Clase de 5.º	Secundaria
			Central	1.º
		13-14 años	Clase de 4.º	2.º
			Central	
		14-15 años	Clase de 3.º	3.º
		Orientación		

Fuente: MENESR (2015d).

Al final del colegio, los alumnos presentan el examen nacional BREVET a fin de continuar en el liceo general y tecnológico u otras

opciones profesionalizantes. En la actual reforma, se han planteado para el colegio las siguientes directrices: a) reforzar la adquisición de saberes fundamentales que combinen aprendizajes teóricos y prácticos; b) tomar en cuenta las especificidades de cada alumno para permitir el éxito de todos; c) promover en los alumnos nuevas competencias adaptadas al mundo actual, y d) hacer del colegio un lugar de desarrollo y construcción de la ciudadanía, una comunidad donde la experiencia individual y la actividad colectiva se privilegian (MENESR, 2015e: s/p).

A pesar de la denominación “El zoclo común de conocimientos, de competencias y de cultura”, éste se encuentra organizado por ámbitos de formación, no por competencias como antes. Mientras en 2006 se hablaba de siete grandes competencias como líneas curriculares o directrices de la escuela obligatoria, en 2016 no se usa el término “competencias” para aludir a ellas, sino que, convenientemente, este término es reemplazado por el de “ámbitos” de formación.

Otra modificación respecto a la instaurada en 2006 es que se adicionó “y de cultura” al enunciarse como “zoclo común de conocimientos, de competencias y de cultura”. Un cambio más es el que alude a la organización de los ciclos de la escolaridad obligatoria: en 2006, el ciclo de aprendizajes fundamentales sólo integraba el curso preparatorio y el curso elemental 1; esto es, dos años, mientras que en 2016, este ciclo está conformado por tres años, los dos cursos anteriores más el elemental 2. De esta manera, cada ciclo queda integrado por tres cursos escolares.

Un tópico importante que subyace en este proyecto curricular es la lógica del desarrollo progresivo y continuo de conocimientos y de competencias; es decir, permanece la organización de la escolaridad obligatoria con base en ciclos: de aprendizajes fundamentales, de consolidación y de profundización, cuyo dominio se extiende a lo largo de la trayectoria del alumno y de acuerdo con los objetivos de formación de cada ciclo. Éstos son algunos de los grandes aciertos del currículo francés:

- Una perspectiva integradora de la formación del alumno en lo que alude a la educación obligatoria –10 grados escolares–, que

se corresponde con estructura y organización curricular, concretada a través de los ámbitos de formación.

- Se enfatiza la contribución transversal y conjunta de todas las asignaturas para el logro de objetivos y el desarrollo de competencias. En efecto, no se trata de que alguna disciplina pretenda independientemente cubrir los objetivos y contenidos de un ámbito –aun cuando hay asignaturas particulares por disciplina–, sino a la inversa, el trabajo a través de las diversas disciplinas confluye y posibilita el logro de objetivos y el desarrollo de competencias en las diversas esferas formativas.
- Dos elementos medulares de este currículo o zoclo común son “el aprender a aprender” –de corte genérico–, y el relativo al desarrollo y la práctica de valores y actitudes, comprendidos como un *continuum* no sólo en cuanto a la adquisición de aprendizajes relativos a diferentes disciplinas, sino además de éstos, a aprendizajes y competencias referentes a aprender a lo largo de toda la vida.
- En la totalidad del zoclo común, se identifican saberes y competencias, los cuales se encuentran inscritos en los diversos programas, y son comprendidos como la movilización de conocimientos, capacidades y actitudes que ponen en juego los alumnos para realizar o enfrentar una tarea compleja o resolver un problema. “Su adquisición supone tomar en cuenta en los procesos de aprendizaje las vivencias y representaciones de los alumnos, para ponerlas en perspectiva, enriquecer y hacer evolucionar su experiencia del mundo” (Valls, Vallaud-Belkacem y Pau-Langevin, 2015).
- Las competencias se encuentran vinculadas entre sí y cada asignatura desempeña un papel fundamental en su desarrollo, debido a que en ninguna asignatura se plantea la obtención de alguna competencia. En el currículo, subyacen relaciones verticales y horizontales.
- El manejo de conocimientos y el dominio de competencias se encuentran afianzados en los diferentes ciclos de aprendizaje en el interior del colegio (de adaptación, central y de orientación), además de su conexión con los ciclos generales del sistema edu-

cativo (de aprendizajes fundamentales, de consolidación y de profundizaciones) a lo largo de la trayectoria escolar.

- La evaluación de los logros progresivos en relación con los objetivos se efectúa durante el trayecto escolar y, sobre todo, al finalizar cada ciclo de aprendizajes, lo que supone un seguimiento particular de los aprendizajes de cada alumno.
- Para favorecer el avance progresivo de cada alumno, se planean estrategias de acompañamiento en el marco de una materia, de un pequeño grupo y de un alumno.

El currículo actual, recién instaurado en el curso 2016, se configura con base en cinco ámbitos de formación, en lugar de los anteriores siete, que definen las líneas de escolaridad obligatoria, las cuales responden a una visión holística y a una posición epistemológica integradora del conocimiento y, por tanto, del aprendizaje y de la misma enseñanza. El zoclo es adjetivado con la palabra “común” porque la intención consiste en proporcionar a los alumnos una “cultura común” de conocimientos y competencias, a partir de la cual se espera logren su desarrollo personal y su sociabilidad, concluyan su proceso formativo básico y se inserten como ciudadanos responsables en la sociedad donde vivan. Constituye un referente medular para el trabajo de los directivos, de los profesores, de los padres y de los propios alumnos. Al respecto, se apunta que éste:

Es una apertura al conocimiento, forma el juicio y el espíritu crítico a partir de elementos ordenados de conocimiento racional del mundo; provee una educación general abierta y común a todos fundada en los valores que permiten vivir en una sociedad tolerante, de libertad; favorece el desarrollo de la persona en interacción con el mundo que le rodea; desarrolla las capacidades de comprensión y de creación, capacidades de imaginación y de acción; acompaña y favorece el desarrollo físico, cognitivo y sensible de los alumnos, respetando su integridad (Valls, Vallaud-Belkacem y Pau-Langevin, 2015: s/p).

Los cinco ámbitos o líneas que corren a lo largo de la educación obligatoria –los cinco años de primaria y los cuatro de secundaria– son:

- Las lenguas para pensar y comunicar, que comprenden el aprendizaje de la lengua francesa, de las lenguas extranjeras o, en su caso, regionales, los lenguajes científicos, los matemáticos, los lenguajes informáticos y de los medios de comunicación, así como los del arte y del cuerpo; se trata de comprender y expresarse con base en cuatro tipos de lenguaje. Los objetivos son comprender y expresarse, utilizando la lengua francesa oralmente y por escrito, una lengua extranjera o una lengua regional, los lenguajes matemáticos, científicos e informáticos, y los lenguajes de las artes y del cuerpo.
- Los métodos y las herramientas para aprender, referentes al acceso a la información y la documentación, herramientas numéricas, conducción de proyectos individuales y colectivos. El objetivo nuclear es aprender a aprender, atendiendo las siguientes dimensiones: organización del trabajo personal, cooperación y realización de proyectos, medios masivos de comunicación, procesos de investigación y de tratamiento de la información, y herramientas numéricas para el intercambio y la comunicación.
- La formación de la persona y del ciudadano, cuyo objetivo es que el alumno adquiera los principios y valores constitucionales; incluye el aprendizaje de la vida en sociedad y de la ciudadanía, el respeto a las opciones personales y la formación moral y cívica. Se trabaja sobre los siguientes tópicos: expresión de la sensibilidad y de las opiniones, respeto a los otros, la regla y el derecho, la reflexión y el discernimiento, la responsabilidad y el sentido del compromiso y de la iniciativa.
- Los sistemas naturales y técnicos, que integran el acercamiento científico y técnico a la tierra y al universo, y favorecen el desarrollo de la capacidad para observar, así como para resolver problemas. El objetivo es que el alumno adquiera los fundamentos de la cultura matemática, científica y tecnológica, para lo cual

- se abordan los procesos científicos, la concepción, la creación y la realización, y las responsabilidades individuales y colectivas.
- Las representaciones del mundo y de la actividad humana, las cuales buscan desarrollar una conciencia del tiempo histórico y del espacio geográfico. Incluyen la comprensión de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la interpretación de la producción cultural del hombre y el conocimiento del mundo social, por lo que se abordan los siguientes aspectos: espacio y tiempo, organizaciones y representaciones del mundo, e invención, elaboración y producción (Valls, Vallaud-Belkacem y Pau-Langevin, 2015).

El ciclo de consolidación (tercero del currículo de la educación obligatoria)

De este ciclo, que consta de tres grados escolares, únicamente el sexto grado corresponde al colegio, puesto que los dos primeros corresponden al CM1 y al CM2 de la escuela primaria. El sexto grado (primero de secundaria) se destina a reforzar los aprendizajes de la escuela elemental y a darles continuidad, intentando adaptar al alumno a las particularidades del colegio. Es el grado de tránsito hacia el colegio, donde hay cambios profundos respecto a la escuela primaria. Algunos de los rasgos que caracterizan este ciclo se abordan a continuación.

El sexto grado plantea el acceso progresivo a los saberes de las diversas disciplinas, ahora impartidas por profesores especializados, con la finalidad de reafirmar los aprendizajes fundamentales adquiridos previamente y de darles continuidad.

El manejo de la lengua francesa se mantiene como un objetivo nuclear de este ciclo a través de un amplio y diversificado uso de la lectura y la escritura, así como del lenguaje oral. Los alumnos inician el aprendizaje de una lengua extranjera desde el primer grado del ciclo de aprendizajes fundamentales (primero de primaria) y en éste se da continuidad a todas las prácticas de lenguaje.

Por lo que se refiere a los lenguajes científicos, se plantea el conocimiento de los números enteros, las fracciones y los decimales,

y el dominio de las cuatro operaciones, todo ello destinado a la resolución de problemas. También se trabaja en la descripción, observación y caracterización de los objetos en cuanto a sus formas geométricas, características y dimensiones. En el ámbito de las artes, especialmente en las plásticas y en música, se transita a actividades tendientes a la expresión y a la investigación por medio de técnicas y procesos de creación. Igualmente, se introduce al alumno a la enseñanza de la historia de las artes, a través de diferentes asignaturas. En cuanto a la educación física y deportiva, se otorga un lugar prioritario al cuerpo y al compromiso consigo mismo para asegurar una contribución a la salud.

En este ciclo, los alumnos también se familiarizan con diversas fuentes documentales, aprender a buscar información y a interrogarse sobre su valor y pertinencia. En el campo del conocimiento del mundo, los alumnos se introducen a éste a través de diversas disciplinas, la historia y la geografía, que les permiten ubicarse y comprender la relación del tiempo y del espacio. En cuanto a la ciencia y la tecnología, se ofrece una primera entrada a la cultura científica y técnica.

El ciclo de profundizaciones (cuarto del currículo de la educación obligatoria)

Primera parte: las especificidades del ciclo

En el ciclo 4 de profundización, correspondiente al quinto, cuarto y tercer grados del colegio, el alumno ya experimentó un primer año de secundaria, correspondiente al sexto grado del ciclo 3 de consolidación, por lo que ya está habituado a la nueva organización del colegio, a los ritmos de trabajo, a la metodología, horarios, etcétera. Algunos de los rasgos que caracterizan este ciclo son:

- a) Dada la edad de los alumnos, que se encuentran en plena adolescencia, éstos experimentan una nueva relación con ellos mismos, con su cuerpo y, además, nuevas relaciones con los otros,

por lo que tanto las actividades físicas como las relativas a la creación son fundamentales para promover nuevas capacidades para actuar sobre sí y sobre los otros. El acercamiento a la complejidad del mundo natural y humano requiere necesariamente actividades disciplinares e interdisciplinares a través de las cuales el alumno se enriquece, al constatar miradas diferentes sobre objetos comunes.

- b) Los estudiantes son conducidos a transitar de un lenguaje a otro – las lenguas, la expresión corporal o artística, los lenguajes científicos y matemáticos, las imágenes, los sonidos–, pero ellos deben elegir cuál es el pertinente para cada situación o bien integrar diferentes lenguajes, y esto requiere la interdisciplinariedad.
- c) Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad selectiva en los alumnos como usuarios de los medios masivos y de internet es una función fundamental a fin de que tomen conciencia de sus derechos y deberes, y los utilicen correctamente para sus trabajos.
- d) Con la finalidad de superar el caso individual, todas las disciplinas proveen herramientas conducentes a la abstracción y la modelización.
- e) La creatividad que se despliega en todos los ciclos es aún más enriquecida en éste a través de una diversidad de actividades; ejercicio que se apoya en la apropiación de las grandes obras de la humanidad y define la dirección de la educación artística y cultural.
- f) El proceso de autonomización se apoya en la enseñanza moral y cívica a través del desarrollo de la responsabilidad y del compromiso de colaboración con los otros, como bases de toda sociedad democrática (MENESR, 2015f) .

Segunda parte: contribuciones fundamentales al zoclo común de las diferentes enseñanzas y campos educativos

Aquí se plantea la contribución fundamental y específica de cada campo disciplinar o educativo para el desarrollo de los cinco ámbitos del zoclo común de conocimientos, competencias y de cultura.

Ámbito curricular 1. Las lenguas para pensar y comunicar. Se trabaja en la perspectiva de su adquisición y no tanto en lo que respecta a su uso, a través de la memorización, el entrenamiento, la automatización y la reflexión, a fin de dominar los códigos complejos para utilizarlos en las ciencias, para comprender y comunicarse oralmente y por escrito, así como para la creación de imágenes, sonidos y gestos. Las líneas de trabajo son comprender, expresarse en la lengua francesa oralmente y por escrito; comprender y expresarse utilizando una lengua extranjera o regional; comprender y expresarse a través de los lenguajes matemáticos, científicos e informáticos, y comprender y expresarse utilizando los lenguajes de las artes y del cuerpo.

Ámbito curricular 2. Métodos e instrumentos para aprender. Alude a todos los campos del saber, puesto que no se trata de una enseñanza específica como tampoco de métodos puntuales, sino de la orientación que se brinda en cuanto a los métodos particulares de cada disciplina, y los que todas usan a partir de las experiencias que vive el alumno en los diferentes campos del saber y en los diversos lugares de la vida escolar. Por medio de las diferentes disciplinas que se recrean en el colegio, el alumno aprende la forma como se aprende en la escuela, adquiere estrategias de lectura, de expresión, de escucha, entre otros. Cada una de las disciplinas contribuye a la formación metodológica: las matemáticas a la memorización y a la resolución de tareas complejas; la educación física por el entrenamiento, las repeticiones; la informática a través del uso de herramientas diversas, entre otros.

Ámbito curricular 3. La formación de la persona y del ciudadano. Este campo involucra igualmente todas las enseñanzas de la secundaria, aunque también la relativa a la moral y el civismo. Esta formación supone una cultura general que provee conocimientos

que ayudan a desarrollar el sentido crítico y las responsabilidades individuales y colectivas, así como el compromiso ético de las personas. Todos los otros ámbitos del currículo se encuentran inscritos en éste: capacidad para expresar sus emociones y pensamiento, justificar sus opciones; capacidad para vivir colectivamente; conocimientos científicos y técnicos para acceder a la verdad y a la prueba; las artes para el desarrollo de la sensibilidad y el respeto al gusto del otro, etcétera.

Ámbito curricular 4. Sistemas naturales y sistemas técnicos. Es un campo privilegiado en el que se trabaja la historia de las ciencias en su relación con la historia de las sociedades humanas. Posibilita al alumno iniciarse en la modelización científica y comprender el poder de las matemáticas, la grandeza del universo, así como tomar conciencia de los problemas de salud pública vinculados con la alimentación y los medios de prevención. Las diferentes disciplinas –matemáticas, el estudio del universo, la tecnología, la educación física, los medios masivos, entre otras– contribuyen a desarrollar el razonamiento lógico, a interpretar datos, a tomar decisiones, a respetar reglas de seguridad. Las matemáticas contribuyen a explicar los fenómenos naturales a través de las mediciones y de conocimientos valiosos para estudiar los seres vivos, la energía, el medio ambiente; la tecnología analiza los objetos y sistemas técnicos que se utilizan; la educación física ayuda a comprender los fenómenos vinculados con el movimiento y el esfuerzo; las ciencias contribuyen a representar y modelizar la complejidad del mundo a partir de la estadística, la geometría y del lenguaje matemático; la historia y la geografía posibilitan el proceso de cuestionamiento para comprender los acontecimientos, las nociones, la organización de los territorios.

Ámbito curricular 5. Las representaciones del mundo y la actividad humana. Aquí se desarrolla el espíritu crítico, la capacidad de observación, de cuestionamiento e interpretación que implican un compromiso personal. Este ámbito busca el desarrollo de una conciencia histórica y del espacio geográfico, la comprensión de las características de las organizaciones y del funcionamiento de las sociedades, así como el desarrollo de la imaginación, la producción de objetos y el ejercicio de prácticas artísticas y físicas. Con la historia

y la geografía los alumnos relacionan temporalmente acontecimientos y actores, y sitúan lugares, productos humanos, ideas de las sociedades, obras patrimoniales, pero también a través de los medios de comunicación y de información pueden adquirir una conciencia histórica y situarse en el mundo contemporáneo: su organización política, económica y cultural. Por medio de la formación moral y cívica aprenden los derechos del ser humano y del ciudadano, así como sus responsabilidades.

Tercera parte: las enseñanzas

Se definen con base en las diferentes asignaturas que conforman el currículo o zoclo común. A continuación, se presenta un acercamiento a las visiones y a los contenidos de las asignaturas comprendidas en el ciclo 4 del sistema educativo (de profundizaciones) (MENESR, 2015f).

Francés

Se considera que el aprendizaje de la lengua francesa desempeña un papel definitorio para el éxito escolar no sólo por el desarrollo de competencias en lectura y expresión de las que se hace uso en todos los campos del conocimiento y de la vida social, sino también por lo que compete a la adquisición de una cultura literaria y artística. La enseñanza del francés en este ciclo 4 se considera una dimensión fundamental en la construcción de un pensamiento autónomo que se basa en el correcto uso de la lengua. Está organizada alrededor de tres grandes ejes: el desarrollo de competencias lingüísticas en cuanto a recepción y producción; la profundización de competencias lingüísticas que permiten una comprensión del sistema de la lengua, y la constitución de una cultura literaria y artística común. Las competencias que se pretenden desarrollar son comprender y expresarse oralmente; leer; escribir; comprender el funcionamiento de la lengua; adquirir los elementos de la cultura literaria y artística.

Lenguas extranjeras o regionales

Además de la lengua francesa, en la secundaria se enseñan dos lenguas extranjeras o regionales, de las cuales el inglés ocupa obligatoriamente el primer lugar. Los alumnos aprenden a hablar y escribir, a comprender, expresarse, interactuar, transmitir y crear. A través de la enseñanza de las diferentes lenguas, se aproximan a la cultura y la relación intercultural. Las lenguas extranjeras representan una continuidad de lo aprendido desde el ciclo 2 (aprendizajes fundamentales), por lo que en este ciclo se busca consolidar las experiencias y avanzar en la construcción de competencias comunicativas, apoyándose en los contenidos lingüísticos y culturales. Las dimensiones que se trabajan son escuchar y comprender, leer, hablar, escribir, reaccionar y dialogar, descubrir los aspectos culturales de una lengua extranjera y regional.

Matemáticas

Este programa involucra los cinco ámbitos del zoclo común y se conforma con base en los cuatro temas clásicos –números y cálculos; organización y gestión de datos, funciones; tamaños y medidas; espacio y geometría–. Por otro lado, la enseñanza de la informática se brinda tanto en matemáticas como en tecnología. Las grandes competencias que se pretenden desarrollar son investigar, modelizar, representar, razonar, calcular y comunicar. Algunos de los objetivos esperados al finalizar el ciclo son, en números y cálculo: usar números para comparar y resolver problemas, comprender y utilizar las nociones de divisibilidad y de números primos; en organización de datos y funciones, interpretar, representar y tratar datos, utilizar nociones básicas de probabilidades, resolver problemas de proporcionalidad; en tamaños y medidas, calcular tamaños y comprender el efecto de algunos cambios sobre tamaños geométricos, y en espacio y geometría, representar el espacio y usar nociones de geometría plana para demostraciones.

Artes plásticas

Su enseñanza remite a la totalidad de los ámbitos artísticos, tales como pintura, escultura, fotografía, video, literatura, entre otros, y se basa en la práctica plástica en su relación con la creación artística. Se pretende que los alumnos transiten por la pluralidad de procesos y la diversidad de obras a partir de diversos campos de prácticas: bidimensionales, tridimensionales, prácticas artísticas de imagen fija y animada, prácticas de creación artística numérica, todas las que se interrelacionan con campos diversos como la arquitectura, el dibujo, el cine, particularmente con proyectos transversales e interdisciplinarios.

Educación musical

Con la educación musical, se busca el acercamiento autónomo al mundo sonoro y musical actual, pero también que el alumno logre inscribir las obras musicales en la historia y la geografía, y desarrolle competencias tanto en lo que se refiere a la percepción como a la producción.

La historia del arte se percibe como una enseñanza de corte artístico transversal y codisciplinar que fomenta una conciencia común al pertenecer a una historia de las culturas y las civilizaciones de la humanidad. Sus contenidos se incluyen en las asignaturas de las artes plásticas y la música, en historia y geografía, en francés, especialmente en literatura, y en lenguas extranjeras y regionales, así como en lenguas vivas, entre otras.

Educación física y deportiva

La finalidad de la educación física y deportiva consiste en formar un ciudadano autónomo física y socialmente, capaz de convivir con los otros y buscar el bienestar del alumno y el cuidado de su salud. En esta asignatura, se pretende que éste desarrolle su motricidad y se exprese con el cuerpo; haga suya la práctica física y deportiva;

comparta las reglas, asumiendo roles y responsabilidades; cuide su salud y se apropie de una cultura física y deportiva.

Moral y civismo

El programa de enseñanza moral y cívica tiene como fundamento los principios y valores de las grandes declaraciones de los Derechos del Hombre, la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Constitución de la V República, por lo que aquí se reflexiona sobre la vida en las sociedades democráticas y en los valores y normas de una escuela republicana y laica, que promueve la estima de sí y la confianza en sus alumnos para fomentar su autonomía, el espíritu crítico y la solidaridad, evitando a toda costa la discriminación. Esta formación pretende la adquisición de una cultura moral en los alumnos que los conduzca a ir asumiendo responsabilidades en su vida social y personal, por la que se articulan valores, principios, saberes y prácticas, en los que se juegan dimensiones sensibles, normativas, cognitivas y prácticas. Los objetivos que se pretenden lograr al finalizar el ciclo son expresar y regular emociones y sentimientos, ser capaz de escuchar, sentirse miembro de una colectividad. Se consideran algunos principios básicos: pensar y actuar por sí mismo y con los otros, así como poder argumentar; comprender las normas y reglas; reconocer la pluralidad de creencias, opiniones y modos de vida.

Historia y geografía

La enseñanza de la historia y de la geografía se aborda desde la complementariedad de ambas disciplinas, con el fin de que los estudiantes reflexionen en los tiempos y espacios de las sociedades humanas y en la complejidad de la evolución histórica y geográfica de los grupos humanos. Estas disciplinas se trabajan simultáneamente con otras asignaturas, tales como la moral y el civismo, las ciencias de la vida y de la tierra, las matemáticas, el francés y las lenguas vivas, las cuales permiten el acceso a culturas extranjeras y regionales. Se

pretende que los alumnos se ubiquen en el tiempo y el espacio, y que sean capaces de razonar, analizar y comprender un documento, así como ejercitar diferentes lenguas en historia y geografía.

Física y química

En esta asignatura, que también se trabaja en complementariedad, se busca que los alumnos exploren la naturaleza y descubran las leyes; establezcan una relación científica con los fenómenos naturales, el mundo vivo y las técnicas; accedan a los saberes científicos, los comprendan y utilicen para formular razonamientos adecuados; comprendan la complejidad de lo real a través de la observación, la experimentación, la medición y la modelización; analicen los lazos entre el hombre y la naturaleza; se formen como ciudadanos responsables en el campo de la salud y del medio ambiente, entre otros tópicos. Son cuatro los ejes básicos del programa: organización y transformación de la materia, movimientos e interacción, la energía y sus conversiones, indicaciones para observar y comunicarse.

Ciencias de la vida y de la tierra

Igual que con la física y la química, la relación científica con los fenómenos naturales y el mundo vivo se aborda mediante el despliegue de actitudes (curiosidad, espíritu crítico) y de capacidades (observar, experimentar). Su enseñanza se organiza de acuerdo con tres ejes: la tierra, el medio ambiente y la acción humana; los seres vivos y su evolución, y el cuerpo humano y la salud. Esta asignatura se articula con otras disciplinas a fin de que el alumno adquiriera una visión científica de la realidad por medio del acceso a los saberes científicos actualizados, de la comprensión de lo real, de la distinción entre ideas y hechos, y de la ubicación de las técnicas y la interacción de éstas con las ciencias.

Tecnología

En esta asignatura, se trata de que todos los alumnos se apropien responsablemente de las tecnologías y valoren sus retos, adquieran los elementos fundamentales para comprender el entorno técnico contemporáneo y las competencias pertinentes para actuar. Se trabaja con base en tres dimensiones: de ingeniería, para comprender y realizar colaborativamente objetos en el marco del desarrollo de proyectos creativos; científica, que alude a las leyes físico-químicas y a las herramientas matemáticas para resolver problemas, analizar, investigar y simular el funcionamiento de objetos y sistemas técnicos; sociocultural, que permite discutir las necesidades e implicaciones de la transformación del medio a través de los objetos y los sistemas técnicos. Las temáticas que orientan la asignatura son el dibujo, la innovación y la creatividad; los objetos técnicos, los servicios y los cambios en la sociedad actual, y la modelización y simulación de objetos técnicos.

En este currículo se prioriza la enseñanza de las lenguas y lenguajes –francés y extranjeras o regionales, y matemáticas– porque, como ya se señaló, éstos posibilitan el acceso a la totalidad de los campos formativos, al conocimiento, a la cultura y al desarrollo de competencias. De ahí que, en el modelo actual, se destinen 10 horas semanales a las primeras –4:30 horas para francés, 3 horas para inglés y 2:30 horas para la segunda lengua extranjera o regional–, y 3:30 horas para matemáticas. Por otro lado, se reitera, en la asignatura de física y química se trabajan conjuntamente las dos disciplinas, al igual que la geografía y la historia, además de sus cruzamientos con otras muchas disciplinas. Mientras a la primera se le conceden exclusivamente 1:30 horas, a la segunda de 3 a 3:30 horas semanales, según el grado. Es importante apuntar que en el sexto grado del colegio –primero de secundaria– las asignaturas de ciencias de la vida y la tierra, tecnología y ciencias físicas y química se imparten conjuntamente y sólo se les destinan 4 horas. La educación física en la secundaria es muy importante durante la adolescencia, por lo que se le asignan de 4:00 a 3:00 horas semanales, muchas más que a la física y a la química, y que a la historia y la geografía. La

carga horaria total suma 26 horas semanales en los cuatro grados del colegio (véase cuadro 35).

CUADRO 35.

Asignación de horas por asignatura y grados

Asignaturas	6°. colegio Equivalente a 1.º de secundaria	5°. colegio Equivalente a 2.º de secundaria	4°. colegio Equivalente a 3.º de secundaria	3°. colegio Equivalente a 4.º de secundaria
Francés	4.30	4.30	4.30	4.00
Lengua extranjera: inglés	4.00	3.00	3.00	3.00
Lengua extranjera o regional	ND*	2.30	2.30	2.30
Matemáticas	4.30	3.30	3.30	3.30
Historia y geografía	3.00	3.00	3.00	3.30
Ciencias de la vida y la tierra	ND*	1.30	1.30	1.30
Tecnología	4.00	1.30	1.30	1.30
Ciencias físicas y química	ND*	1.30	1.30	1.30
Artes plásticas	1.00	1.00	1.00	1.00
Música	1.00	1.00	1.00	1.00
Educación física y deportiva	4.00	3.00	3.00	3.00
	26.00	26.00	26.00	26.00

Fuente: "La Réforme du Collège" (2015).

*ND: No datos.

Programas

Los programas en el sistema educativo francés nada tienen que ver con la visión y organización de los contenidos que definimos en México. Se trata de una lógica sumamente diferente que rescata la visión integradora, transversal e interdisciplinar propia del mismo currículo, pero que implica, por parte del profesorado, el manejo de una cultura general y no exclusivamente de un campo disciplinar o de una asignatura.

Los programas de educación obligatoria están conformados por tres partes: la primera plantea los retos y objetivos de cada ciclo desde una visión global en cuanto a la adquisición de la cultura común del currículo o zoclo común; la segunda integra las contribuciones de los diversos campos disciplinares o de las disciplinas para la adquisición de los cinco ámbitos de formación del currículo; la tercera establece por campo disciplinar o por disciplina los niveles de dominio espe-

rados al finalizar cada ciclo, así como las competencias y los conocimientos por desplegar y por adquirir; también incluye algunas ideas respecto a los métodos y las estrategias (para los maestros), y varias señales del progreso para organizar la formación durante los tres años de cada ciclo.

La estructura de los programas está planteada con base en competencias por trabajar en cada una de las asignaturas y ámbitos formativos del zoclo común implicados pero, en general, los programas no están definidos por grados escolares, sino por ciclos. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza del francés, se tiene un esquema así conformado (véase esquema 2).

ESQUEMA 2.

Ejemplo de programa de francés

Competencias	Ámbitos del zoclo involucrados
Comprender y expresarse oralmente	1, 2, 3
• Comprender e interpretar mensajes y discursos orales complejos	
• Expresarse correctamente al dirigirse a un auditorio	
• Participar de manera constructiva en intercambios orales	
Leer	1, 5
• Leer imágenes, documentos y textos literarios	
• Leer obras literarias, frecuentar obras de arte	
Escribir	1
• Utilizar lo escrito para pensar y para aprender	
• Adoptar estrategias y procedimientos de escritura eficaces	
Comprender el funcionamiento de la lengua	1, 2
• Conocer los aspectos fundamentales del funcionamiento sintáctico	
• Conocer las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito	
• Dominar el funcionamiento del verbo y su ortografía	

Fuente: MENESR (2015f).

Además, cada asignatura se complementa con cuatro elementos: logros esperados al finalizar el ciclo, conocimientos y competencias asociadas, ejemplos de situaciones, de actividades y de recursos para el alumno, y evidencias de progreso (véase esquema 3).

Asimismo, al final de cada asignatura se puntualizan los cruces, las intersecciones entre las diversas materias. Así, para el caso de la lengua francesa se establecen las intersecciones que promueven la coheren-

cia en la formación de los alumnos, la ruptura de los compartimentos disciplinares, el hacerse cargo de la formación moral y cívica en todas éstas, los trabajos interdisciplinarios en las enseñanzas prácticas y la puesta en marcha, a largo término, del recorrido artístico y cultural y de su futura trayectoria (MENESR, 2015f: 162)

ESQUEMA 3.

Ejemplo de programa de francés

Escritura	
Logros esperados al final del ciclo	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar por escrito un sentimiento, un punto de vista, un juicio argumentado, considerando el destinatario y respetando las principales normas de la lengua escrita. • En respuesta a una consigna de escritura, producir un escrito de invención que se inscriba en un género literario del programa, asegurándose de su coherencia y respetando las principales normas de la lengua. • Formular por escrito su visión sobre una obra literaria o artística. • Utilizar el escrito para reflexionar y crear herramientas de trabajo. 	
Conocimientos y competencias asociadas	Ejemplos de situaciones, de actividades y de recursos para el alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las principales funciones del escrito. • Adoptar estrategias y procedimientos de escrituras eficaces. • Practicar la escritura de invención. • Explotar lectura para enriquecer su escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta sobre los usos de la escritura (sociales, personales, literarios). • Elaboración de listas, esquemas, mapas conceptuales, dibujos. • Comparación de tomas de nota.
Señales de avance	
<p>Las actividades de escritura son permanentes y articuladas con las actividades de lectura y de expresión oral. Desde el inicio del ciclo, se fomenta la práctica de escritura de documentos personales. El entorno numérico de trabajo permite capitalizar e intercambiar textos individuales y colectivos. Comúnmente, se alternan escritos cortos y trabajos de larga duración que pueden dar lugar a publicación y difusión en el seno de la clase y de la escuela. Un alumno de 5.º grado debe poder escribir solo un texto correcto de 500 a 1 000 signos después de correcciones. En 4.º y 3.º se fija como objetivo de 2 000 a 3 000 signos. Escritos colectivos pueden integrarse en volúmenes más importantes. Complejidad de frases, precisión del vocabulario y coherencia textual aumentan a lo largo del ciclo.</p>	

Fuente: MENESR (2015f).

Para el caso del ámbito 1 y en particular para la asignatura de lengua francesa, se puntualizan los siguientes cruces: el francés y las lenguas antiguas; el francés y las lenguas vivas extranjeras o regionales; el francés, la historia, la enseñanza moral y cívica; el francés y las artes; el francés y otros campos, tales como información, comunicación, ciudadanía, ciencias, tecnología, sociedad, física-química, ciencias de la tierra, etcétera (MENESR, 2015f: 162-164).

En Francia, la formación de profesores de primaria, colegio y liceo ha transitado por diversas reformas, pero eso ha sido en las últimas décadas cuando aquéllas se han incrementado de manera importante, conforme a las demandas sociales y al propio contexto de la Unión Europea. A continuación, hacemos un breve acercamiento al proceso evolutivo relacionado con esta temática, sin pretender de ninguna forma recuperar la larga y rica tradición que tiene el país gallo. El término *instituteur* (masculino) o *institutrice* (femenino), acuñado durante la Revolución Francesa, fue utilizado y generalizado para denominar a los maestros de escuela primaria, quienes estaban encargados de la educación del pueblo de acuerdo con el orden republicano. Estos *instituteurs* conformaban un grupo homogéneo por su origen social semejante, por su posición sindical y por su formación uniforme en la escuela normal, ya que desde 1879 todos los departamentos del país tenían la obligación de establecer una escuela normal de *instituteurs* para hombres y una escuela normal de *institutrices* (para mujeres) para atender la gran demanda de escolarización de la población. La escuela normal francesa fue y continúa siendo –en muchos casos– el modelo institucional de formación de profesores de primaria no sólo en sus ex colonias, sino en América Latina y, particularmente, en México, donde todavía prevalece.

A diferencia de los *instituteurs* para la primaria, que hasta 1940 fueron formados durante tres años en las escuelas normales sin bachillerato, los egresados de las licenciaturas o los que aprobaban el concurso de *agregés*,¹⁵ podían acceder como maestros a las instituciones del segundo nivel –colegio y liceo– sin formación pedagógica alguna. En efecto, sólo por tratarse de personas con una sólida cultura y un estatus intelectual y social de gran reconocimiento, se consideraban candidatos para la enseñanza en este nivel, por lo que la idea de transitar por el liceo y la universidad, en donde se adque-

15 El concurso de la *agrégation* constituía una de las vías de acceso a la enseñanza del segundo nivel desde 1900 hasta 1950. Existía un concurso para hombres y otro para mujeres, cuyas pruebas fueron variando, pero siempre se incluían trabajos escritos y exámenes orales.

ren saberes científicos particulares, garantizaba la formación para la tarea docente.

En 1880, en diversas facultades se organizan cursos de pedagogía o de ciencia de la educación para que los estudiantes puedan efectuar prácticas en los liceos. “Nuestros jóvenes licenciados y *agregés* tienen, al salir de la facultad, una instrucción sólida y amplia; pero, con raras excepciones, les falta lo que se da en abundancia en otro orden de enseñanza, una cultura pedagógica” (Condette, 2015: s/p).

A partir de 1950, la contratación de profesores para el segundo nivel se masifica y el concurso de la *agrégation*, ciertamente muy selectivo, ya no es suficiente, por lo que se crea un nuevo concurso llamado, Certificado de Aptitud al Profesorado de Enseñanza de Segundo Nivel (CAPES), al cual tienen acceso sólo los candidatos que hayan efectuado una práctica de por lo menos dos años en un colegio o liceo. El CAPES se convierte en el concurso principal como vía de acceso al profesorado de segundo nivel, aun cuando permanecía el de la *agrégation* (Condette, 2015), que como siempre era muy selectivo.

Con la Reforma de Berthoin (De Gaulle y Berthoin, 1959), los cursos complementarios se transforman en colegios de enseñanza general, pero la formación de los *instituteurs* para hacerse cargo del sexto al tercer grados resultaba muy incipiente. Hacia 1960, se crea el Certificado de Aptitud Profesional para la Enseñanza en los colegios de enseñanza general y en los centros de formación, y en 1969 se funda el cuerpo de profesores de la enseñanza general de colegios, cuya escolarización se extiende por tres años. De esta manera, se van abriendo nuevas opciones de acceso al colegio que, según Chapoulie (1987), generan fuertes tensiones entre la planta del profesorado, al contarse con profesores *agregés*, profesores certificados, licenciados y auxiliares.

El proceso de masificación del segundo nivel, resentido desde la década de los sesenta con motivo de la ampliación de la escolaridad obligatoria de 14 a 16 años y el establecimiento del *collège unique*, por el cual quedan suprimidas las diversas modalidades de escolarización después de la primaria, obliga a repensar el proceso de formación inicial del profesorado, mismo que había transitado por

diferentes modelos, orientaciones, espacios, instituciones, concursos de acceso, entre otros, en donde se impusieron políticas y normatividades muy diversas. En efecto, el *collège* atiende desde la década de los noventa a la mayoría de alumnos egresados de la primaria, pero se trata ahora de una población estudiantil muy diversificada, por lo que las funciones del profesorado y las condiciones de enseñanza se ven notablemente modificadas. Se reclama, por tanto, una renovación en la formación de los profesores, una profesionalización para el servicio docente del segundo nivel y, por tanto, nuevos requerimientos para el acceso a la docencia en los colegios y liceos.

La creación de los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM, por sus siglas en francés) en 1990 representa la respuesta del Estado para renovar la formación y profesionalizar a todos los aspirantes a la docencia del segundo grado. Según Prost (1999), el regreso de la izquierda al poder con Mitterrand se encuentra marcado por circunstancias que habrían de influir en la renovación de la formación de maestros. Por un lado, la insuficiencia de candidatos para ocupar las plazas de profesores; es decir, los egresados de diversas formaciones no alcanzan a cubrir las demandas de contratación. Por otro, esa crisis concede a la reforma de la formación una actualidad pertinente que refuerza las negociaciones entre el Partido Socialista y la Federación de la Educación Nacional, la cual propone la creación de cuatro opciones paralelas de formación: para las escuelas primarias, los colegios, los liceos y los liceos profesionales. Así, por la ley denominada Jospin (Mitterrand, 1989) —entonces ministro de Educación— se crean los IUFM:

Art. 17. Será creado, en cada academia [...] un instituto universitario de formación de maestros, vinculado a las universidades de la academia para garantizar la responsabilidad institucional de estos establecimientos [...] [que] conducen las acciones de formación inicial del personal docente. Los institutos universitarios de formación de maestros participan en la formación continua del personal docente y en la investigación en educación (Mitterrand, 1989: 8861).

Los IUFM posibilitaron el reclutamiento y la formación de un gran número de profesores e intentaron el acercamiento entre las diferentes categorías de maestros –de escuela primaria, colegio y liceo–, de tal manera que los docentes de primaria fuesen considerados tan dignamente como los de los colegios y los liceos, por lo que la formación de todos habría de instaurarse en una misma institución, a fin de que se valorara y redignificara la profesión docente y que los maestros obtuvieran también un mejor salario y una mejor cualificación. Se cierra con ello el ciclo de vida de las instituciones normalistas, al crearse una institución única de formación de profesores –los UIFM, por sus siglas en francés–, a los que se les encomienda la formación inicial de la totalidad de los profesores del primero (primaria) y del segundo nivel (colegio –secundaria– y liceo –bachillerato–), los que adquieren el estatus de “profesor de escuelas”, superando así la distinción entre *instituteur* de primaria y profesores de colegio y liceo.

Para ingresar ahora a la docencia, los aspirantes egresados de alguna licenciatura universitaria deben pasar por los IUFM: el primer año está destinado a la formación disciplinar en el marco de un concurso; si son aceptados, pasan al segundo año, que se orienta a la formación denominada “profesional”; es decir, la formación pedagógica, a través, entre otras, de prácticas supervisadas –7 u 8 horas semanales– por un consejero pedagógico, además de sus cursos en el IUFM, con lo que se desvanece la idea de que bastaba con ser especialista en una disciplina para dedicarse a la enseñanza, garantizándose con ello la doble dimensión formativa.

La estructura de la formación ofrecida en la nueva institución pretende “hacer adquirir a los futuros docentes un sólido saber universitario en contacto con los lugares donde se elabora este saber, y las competencias correspondientes a las actividades concretas que deberán asumir en las diversas instituciones” (Bancel, 1989). La organización de la formación privilegia tres grandes “polos”: el primero alude a los conocimientos disciplinares; el segundo, a los conocimientos sobre la gestión de los aprendizajes y, el tercero, a los conocimientos del sistema educativo (política educativa nacional, estructuras y funcionamiento de la institución, proyectos de esta-

blecimiento...). De ahí que el fundamento nuclear de la formación consiste en la articulación de teoría y práctica, para lo cual, durante los dos años, se destinan 300 horas a prácticas, entre 400 y 750 horas a formación disciplinar, y entre 300 y 450 horas a formación general (Des Ressources, 1991). Durante los dos años de formación en el IUFM

un cuarto del tiempo del primer año se consagra a la experiencia en el terreno, su análisis, la formación general y profesional, en la perspectiva de la preparación para la prueba profesional prevista en el concurso. El resto del tiempo será consagrado a los contenidos propiamente disciplinares. El segundo año comporta una práctica totalmente a su cargo y complementos disciplinares y generales así como una práctica en empresa para profesores de liceos técnicos y profesionales (Des Ressources, 1991).

Las competencias por desarrollar son organizar un plan de acción pedagógica, diseñar y poner en marcha una situación de aprendizaje, regular el desarrollo de una situación de aprendizaje y evaluarla, gestionar los fenómenos relacionales, favorecer el desarrollo de proyectos, trabajar con los *partenaires*¹⁶ y proporcionar una ayuda metodológica a los alumnos en su trabajo personal (Bancel, 1989). Durante el último año, los profesores preparan su memoria profesional.

En 2005, se cambia el estatus de los IUFM, los que se convierten en escuelas integradas a las universidades a partir de una nueva ley (Chirac *et al.*, 2005), por lo que entre el antiguo personal de los IUFM y el relativo a las Unidades de Formación y de Investigación de las universidades (UFR, por sus siglas en francés) se fijan 10 competencias nuevas para la formación de profesores:

16 *Partenaire* significa, como ya se dijo, colaborador, participante, compañero en la obra educativa: maestros, directivos, consejeros y padres de familia, por un lado y, por otro, empresas y asociaciones locales.

Actuar de manera ética y responsable, dominar la lengua francesa para enseñar y comunicar, dominar las disciplinas y tener una buena cultura general, concebir y poner en marcha su enseñanza, organizar el trabajo de la clase, considerar la diversidad de alumnos, evaluar a los alumnos, dominar las tecnologías de la información y comunicación, trabajar en equipo y cooperar con todos los partenaires de la escuela (Chirac *et al.*, 2005).

Igualmente, se reforman los concursos de oposición.

Con el objeto de mejorar la cualificación de los profesores, se emprende un cambio más: la exigencia de la maestría, ahora denominada máster, decisión que se funda en la Declaración de Bolonia¹⁷ y que no operaría sino hasta 2010 en los IUFM establecidos en las universidades. Sin embargo, al respecto Lapostolle y Chevaillier (2009: s/p) puntualizan los retos de esta reforma:

[Los IUFM] no tenían los medios para crear todas estas nuevas formaciones de másters [para la docencia]. No disponían de equipos de investigación en las disciplinas para las cuales preparaban a los estudiantes al concurso, lo que es una condición *sine qua non* para crear un máster; no tenían el potencial docente suficiente para asegurar toda la formación, particularmente disciplinar; no podían crear nuevos másters “en docencia” para la formación de profesores de segundo nivel. Además, esta solución tendría consecuencias lamentables por un parte para la supervivencia de la investigación, hecha mayoritariamente en las UFR, pero también para los profesores de estas UFR que intervienen en los másters disciplinares.

Resultan interesantes y del todo valiosos los planteamientos de estos autores, si consideramos la situación mexicana de las escuelas normales, en virtud de que el escenario en nuestro país de la formación de maestros de primaria y secundaria pareciera similar al vivi-

17 La Declaración de Bolonia fue firmada en 1999 por los ministros de Educación de diversos países europeos con la finalidad de propiciar el intercambio de profesionales y adaptar la formación universitaria a las necesidades sociales, entre otros.

do en Francia, a pesar de las reformas y de los diversos programas emprendidos por la Secretaría de Educación Pública de México para considerar la formación normalista como educación superior.

Con la incorporación de la maestría en la formación de profesores, se pretendía integrar ésta al esquema universitario –*licence*, máster y doctorado–; ofrecer un diploma universitario después de cinco años de formación (bachillerato más cinco); preparar a los estudiantes para la profesión docente antes del concurso e iniciar a los alumnos en la investigación. En consecuencia, para ingresar al servicio docente en primaria, colegio y bachillerato es indispensable poseer una maestría. Se trata, por ello, de dos etapas: la preprofesional correspondiente a la licenciatura y el máster de carácter profesionalizante.

Recientemente, en 2013, una nueva reforma se vislumbra para la formación inicial y continua del magisterio: la creación de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE) en el seno de las universidades, que suprimen los IUFM, que hasta entonces habían permanecido adscritos a éstas (Hollande *et al.*, 2013). Se señala al respecto:

La formación es un *continuum* que se desarrollará en varias etapas: la formación inicial, con una pre-profesionalización, que inicia en licenciatura y concluye con la adquisición de un máster profesional; la formación continua, que es indispensable para permitir a los docentes mantenerse en contacto con la investigación, los avances en su disciplina (Hollande *et al.*, 2013).

El título que se expide es el de máster de Enseñanza, Educación y Formación (MEEF, por sus siglas en francés), y todos los egresados de alguna licenciatura¹⁸ –sea de matemáticas, historia-geografía, ciencias, francés, lengua extranjera– pueden acceder a estos estudios, así como también el personal de educación que se encuentra en servicio.

Los candidatos deben elegir la licenciatura que corresponda a la disciplina que pretenden enseñar, ya sea del primer nivel –maternal y

18 Información obtenida de una maestra de un colegio vía correo electrónico.

primaria– o del segundo –colegio y liceo–. Quienes opten por la docencia pueden inscribirse desde la licenciatura en módulos que se denominan de preprofesionalización, los cuales consisten en cursos de psicología del niño, ciencias de la educación, entre otros. También, si así lo desean, pueden optar por efectuar prácticas de observación en las instituciones de educación.

El máster se organiza con base en cuatro menciones, de las cuales tres están destinadas a la formación de maestros: primer grado para profesores del primer nivel; segundo grado para profesores del segundo nivel, y tercer grado para consejero principal de educación.¹⁹ La cuarta mención se destina a preparar en otros ámbitos de prácticas e ingeniería de la formación y tiene una duración de cuatro semestres, correspondientes a 120 créditos europeos.

Los cursos de la maestría constan de tres grandes ejes: el primero corresponde a enseñanzas teóricas específicas –las disciplinares y las pedagógicas propias–. El segundo a las temáticas comunes para todas las menciones, relativos a los valores de la República Francesa –laicidad, libertad, lucha contra la discriminación–; temas transversales de educación y sociales, como ciudadanía, desarrollo sostenible, entre otros; conducción de grupos, prevención de la violencia, procesos de aprendizaje, orientación, todo lo que conforma el tronco común. El tercero se refiere a las prácticas del primero año y a las del segundo, que se desarrollan en alternancia²⁰ (MENESR, *s/d* b). Durante la maestría, los estudiantes se acercan a la investigación, ya que deben preparar una memoria.²¹

19 El consejero principal de educación de los colegios y los liceos participa con el jefe del establecimiento en la organización de la vida de la escuela, además de ocuparse de la relación entre el equipo pedagógico y los padres de familia.

20 La formación en alternancia es un sistema formativo en el que se alterna la formación teórica en la universidad y la institución educativa o empresa con la finalidad de que el estudiante se acerque a la realidad de la vida profesional.

21 La memoria, en Francia, no es lo mismo que la tesis. Este último término se utiliza exclusivamente para los trabajos producidos en el doctorado; en la maestría, aunque se trate de una investigación original, no se está construyendo una teoría, por lo que no puede denominarse tesis. Las memorias consisten en la exposición de un hecho o en una investigación breve, el planteamiento de un problema, etcétera.

Como se puntualizó arriba, al final del primer año se presenta el concurso de selección, sin cuya aprobación los estudiantes no pueden acceder al segundo año. Este concurso consta de dos pruebas escritas de admisión (una disertación y un análisis de documentos) y dos pruebas orales (una práctica y una entrevista). En el caso de no superar el concurso, se puede volver a presentar en un año (République Française y MENESR, 2016m).

Después del concurso y durante el segundo año de la maestría, los candidatos trabajan un tercio de tiempo en una escuela como parte de la formación en alternancia y son remunerados con el equivalente a un medio tiempo. Posteriormente, después de haber obtenido la maestría, se convierten en titulares; para ingresar como profesor de escuela –maternal o primaria–, se tiene que pasar el Concurso de Selección de Profesores de Escuela (CRPE, por sus siglas en francés), con el cual el docente trabaja 24 horas frente a grupo. Para ingresar a la educación secundaria –colegio y liceo–, se tiene que aprobar el concurso CAPES para impartir las disciplinas de francés, matemáticas, lenguas vivas, historia, geografía y ciencias; para acceder al nivel como profesor de educación física y deportiva, se tiene que presentar el concurso Certificado de Aptitud al Profesorado de Educación Física y Deportiva (CAPEPS), y el Certificado de Aptitud al Profesorado de Enseñanza Técnica (CAPET), quienes opten por impartir una enseñanza de corte tecnológico.

En suma, las ESPE pretenden dotar al estudiante de un bagaje teórico “de alto nivel”, a la vez que conducirlo al mundo de la realidad del aula y de la escuela; es decir, al mundo profesional, para lo cual se le ofrecen cursos disciplinares, cursos orientados a las prácticas docentes y a la vida en el aula, prácticas en las escuelas para la familiarización con la realidad de las instituciones educativas y una verdadera formación en alternancia en el segundo año (medio tiempo en la institución escolar), entre otros. En este segundo año, después de haber pasado el concurso, como arriba se señaló, los estudiantes se convierten en “funcionarios practicantes”; esto es, maestros practicantes, los cuales reciben ya una remuneración del Estado.

Esta reforma de la formación del profesorado, sin duda alguna, ha planteado tensiones entre los antiguos formadores provenientes

de los IUFM y los universitarios que ahora participan en las ESPE, quienes trabajan por lo regular temáticas muy puntuales en sus diferentes cursos, que no necesariamente se vinculan con la enseñanza que se brinda en las primarias, los colegios y los liceos. Probablemente, la incorporación de la formación de docentes a las universidades representa una posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza, pero a la vez puede constituir la ruptura o dispersión de un proceso formativo, al perderse la centralidad del seguimiento del trayecto de los estudiantes. La gran bondad de incorporar al estudiantado de la docencia a la universidad es su aproximación a la investigación, propia de los académicos de esta institución, aunque ajena a los formadores de los IUFM; situación que también podría generar confrontación entre unos y otros.

A MODO DE CIERRE

Resulta imposible cerrar, contradictoriamente con el título de este inciso, el estudio sobre la secundaria francesa, pero aquí suspendemos el acercamiento a este particular ciclo educativo, intitulado *collège unique*, no sin dejar de reconocer los límites que este trabajo tiene. Son dos las razones a las que puedo remitirme para reiterar la imposibilidad de calificarlo como terminado.

La primera, como se ha dicho a lo largo del texto, Francia es un país que está innovando de forma permanente en materia educativa—sea a través de leyes o de normatividades secundarias— los múltiples aspectos, programas y estrategias que el Estado pone en marcha a partir de la definición de sus políticas educativas, tanto en lo que se refiere a la organización en conjunto del sistema como a la vida en los colegios, la formación del profesorado, las prácticas en el aula, los currículos, la gestión de los establecimientos, la distribución del tiempo destinado a las asignaturas, las modalidades de acompañamiento y seguimiento de los alumnos, los presupuestos, las zonas de educación prioritaria, los apoyos a los alumnos con dificultades de aprendizaje, las instancias destinadas a los alumnos con necesidades

educativas especiales, las evaluaciones del aprendizaje, de las políticas, de las instituciones.

El segundo motivo refiere a la especificidad de la educación como proceso que, en el marco de su sistema educativo –y de cualquier otro– se encuentra de manera inevitable en movimiento, al enfrentar en todo momento nuevas demandas por parte de una sociedad en constante transformación y de una tradición milenaria que ha preservado valores culturales, éticos y cívicos que desea consolidar en las nuevas generaciones y que, por tanto, obligan al Estado a encarar los retos de la igualdad de cara a la heterogeneidad, de la laicidad frente a la diversidad de cultos de la población y de la fraternidad ante la violencia y el odio que se viven en la sociedad contemporánea.

De ahí que todo estudio, toda aproximación al *collège*, será siempre un trabajo inconcluso, inacabado, pero además construido desde mi particular óptica, a partir de la cual he intentado enlazar los diversos puntos de vista oficiales con los distintos maestros entrevistados, a fin de inscribirlos en un conjunto y de ponerlos en perspectiva para comprender lo que se teje y se desteje en la secundaria francesa en el marco de las evoluciones diacrónicas y sincrónicas en el nivel microinstitucional y en el macrosistémico.

La problemática de la secundaria francesa comparte ciertos tópicos con la secundaria mexicana, tales como los relativos a la interculturalidad, conceptualizada como heterogeneidad en el territorio francés, en el cual, como en buena parte del espacio europeo, el incremento de la población inmigrada plantea nuevos retos al sistema educativo, por ser la escuela uno de los escenarios donde se expresa y refleja la realidad social, y no por ser ésta la generadora de los problemas, los conflictos y las dificultades que surgen en el contexto educativo. Al igual que las desigualdades sociales prevalecientes en la sociedad francesa, en la escuela se visualiza el abanico de culturas, etnias, religiones, bagajes y razas que pretenden compartir la igualdad, el respeto, la diferencia, la tolerancia para, por un lado, convivir en armonía y, por otro, contribuir a la propia construcción identitaria. Este mosaico alude tanto a las diferencias en ritmos de

aprendizaje, de capital cultural, de estilos cognitivos, como de procedencias sociales y económicas.

Francia, como México, no puede eludir su responsabilidad ante la nueva realidad que vivimos –la de un mundo nuevo, signado por la búsqueda de la integración, al mismo tiempo y, contradictoriamente, la lucha por la separación–, en el que la diversidad ha aflorado más pronunciadamente que antes en los espacios sociales y educativos; diversidad que debiera ser valorada como un potencial de enriquecimiento para la totalidad de los actores de la escuela –alumnos, maestros, directivos– con el fin no de homogeneizar, sino de promover las nuevas culturas escolares y de gestionar la heterogeneidad y el tratamiento de las diferencias, en la perspectiva de hacer de la escuela una institución donde la igualdad de oportunidades rebase el discurso y se haga realidad a través de las prácticas cotidianas.

ANEXO I.

Red de Educación Prioritaria: regiones académicas, academias, establecimientos

Regiones académicas	Academias	Secundarias		
		%	Alumnos	%
Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	Nancy-Metz	11.3	10 855	11.8
	Reims	15.4	8 316	15.9
	Strasbourg	6.1	4 933	6.6
	Total Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	10.8	24 104	11.0
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	Bordeaux	12.1	13 988	11.2
	Limoges	6.5	2 233	8.1
	Poitiers	6.3	4 219	6.2
	Total Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	9.3	20 440	9.3
Auvergne-Rhône-Alpes	Clermont-Ferrand	4.3	2 920	6.1
	Grenoble	10.2	13 947	10.7
	Lyon	11.9	12 180	10.7
	Total Auvergne-Rhône-Alpes	9.4	29 047	9.9
Bourgogne-Franche-Comté	Besançon	11.0	6 109	12.8
	Dijon	13.9	9 296	14.3
	Total Bourgogne-Franche-Comté	12.7	15 405	13.7
Bretagne	Rennes	8	6 030	6.5
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	8.7	8 296	7.8
Corse	Corse	34.5	5 305	44.3

Île-de-France	Créteil	27.5	52 598	27.1
	París	21.7	11 129	19.8
	Versailles	17.2	38 660	16.4
	Total Île-de-France	21.9	102 387	21.0
Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	Montpellier	8	8 183	7.6
	Toulouse	6.3	6 763	6.1
	Total Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	7	14 946	6.8
Nord-Pas-de-Calais-Picardie	Amiens	17.3	14 794	17.7
	Lille	23.9	35 432	22.4
	Total Nord-Pas-de-Calais-Picardie	21.6	50 226	20.8
Normandie	Caen	8.2	3 578	6.6
	Rouen	18.7	12 333	15.3
	Total Normandie	13.8	15 911	11.8
Pays de la Loire	Nantes	7.7	7 538	6.8
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	13.8	14 758	13.1
	Nice	5.6	4 799	5.8
	Total Provence-Alpes-Côte d'Azur	10.5	19 557	10.1
Francia metropolitana		13.2	319 192	13.1

Fuente: République Française y MENESR (2016n).

ANEXO 2.

Red de Educación Prioritaria Reforzada

Regiones académicas	Colegios			
	Número	%	Alumnos	%
Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	9	4.1	3 011	3.3
	10	7.7	3 919	7.5
	12	8.1	6 263	8.4
	31	6.2	13 193	6.0
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	3	1.2	1 135	0.9
	2	2.6	639	2.3
	4	2.5	1 443	2.1
	9	1.8	3 217	1.5
Auvergne-Rhône-Alpes	5	3.6	1 668	3.5
	4	1.6	1 402	1.1
	21	10	10 047	8.9
	30	5.1	13 117	4.5
Bourgogne-Franche-Comté	4	3.7	1 878	3.9
	1	0.6	250	0.4
	5	1.9	2 128	1.9
Bretagne	1	0.5	415	0.4
Centre-Val de Loire	10	4.3	3 567	3.4
Corse	1	3.4	197	1.6

Île-de-France	34	9.6	18 808	9.7
	4	3.5	1 577	2.8
	24	5.6	11 151	4.7
	62	6.9	31 536	6.5
Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	16	8.0	7 730	7.2
	5	2.1	1 897	1.7
	21	4.8	9 627	4.4
Nord-Pas-de-Calais-Picardie	13	7.5	6 459	7.7
	41	12.5	16 462	10.4
	54	10.8	22 921	9.5
Normandie	3	2.1	905	1.7
	14	8.4	4 302	5.3
	17	5.4	5 207	3.8
Pays de la Loire	12	4.9	3 309	3.0
Provence-Alpes-Côte d'Azur	33	15.7	14 691	13.1
	6	4.2	2 843	3.5
	39	11.1	17 534	9.0
France métropolitaine	292	5.8	125 968	5.2
Guadeloupe	3	6.4	1 158	4.6
Guyane	19	61.3	12 895	63.3
Martinique	9	20.9	3 123	16.5
Mayotte	8	40.0	10 698	40.9
La Réunion	21	27.3	14 993	27.0
Territorios de ultramar	60	27.5	42 867	29.3
Francia metropolitana y territorios de ultramar	352	6.7	168 835	6.5

Fuente: République Française y MENESR (2016n).

ANEXO 3.

Total de colegios por región académica y por academia en 2015

Regiones académicas	Academias	Público		Privado		Público y Privado	
		Colegios	Total	Colegios	Total	Total	% Privados
Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	Nancy-Metz	221	320	43	110	430	25.6
	Reims	130	186	31	57	243	23.5
	Strasbourg	148	218	32	72	290	24.8
	Total Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine	499	724	106	239	963	24.8
Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	Bordeaux	256	393	95	181	574	31.5
	Limoges	77	119	10	22	141	15.6
	Poitiers	160	237	45	72	309	23.3
	Total Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes	493	749	150	275	1 024	26.9

Auvergne-Rhône-Alpes	Clermont-Ferrand	139	190	54	93	283	32.9
	Grenoble	244	363	91	190	553	34.4
	Lyon	210	330	100	213	543	39.2
	Total Auvergne-Rhône-Alpes	593	883	245	496	1 379	36.0
Bourgogne-Franche-Comté	Besançon	109	159	37	64	223	28.7
	Dijon	158	222	27	55	277	19.9
	Total Bourgogne-Franche-Comté	267	381	64	119	500	23.8
Bretagne	Rennes	213	317	175	272	589	46.2
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	231	323	60	111	434	25.6
Corse	Corse	29	43	2	5	48	10.4
Île-de-France	Créteil	356	528	78	144	672	21.4
	Paris	115	221	72	192	413	46.5
	Versailles	424	624	128	235	859	27.4
	Total Île-de-France	895	1 373	278	571	1 944	29.4
Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	Montpellier	201	279	66	137	416	32.9
	Toulouse	240	362	80	161	523	30.8
	Total Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées	441	641	146	298	939	31.7
Nord-Pas-de-Calais-Picardie	Amiens	173	261	48	95	356	26.7
	Lille	327	493	119	198	691	28.7
	Total Nord-Pas-de-Calais-Picardie	500	754	167	293	1 047	28
Normandie	Caen	146	210	54	101	311	32.5
	Rouen	166	243	34	64	307	20.8
	Total Normandie	312	453	88	165	618	26.7
Pays de la Loire	Nantes	247	350	176	287	637	45.1
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	210	320	77	199	519	38.3
	Nice	142	201	44	97	298	32.6
	Total paca	352	521	121	296	817	36.2
Francia metropolitana		5 072	7 512	1 778	3 427	10 939	31.3
Guadeloupe	Guadeloupe	47	72	9	25	97	25.8
Guyane	Guyane	31	44	4	6	50	12
Martinique	Martinique	43	66	9	17	83	20.5
Mayotte	Mayotte	20	30	n/d	(1) 1	31	3.2
La Réunion	La Réunion	77	119	7	12	131	9.2
Territorios de ultramar		218	331	29	61	392	15.6
Total Francia metropolitana y territorios de ultramar		5 290	7 843	1 807	3 488	11 331	30.8

Fuente: République Française y MENESR (2016o).

REFERENCIAS

- Assemblée Nationale (2008), *Constitution*, París, <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution_01-2015.pdf>, consultado el 19 de enero de 2017.
- Ayrault, Jean-Marc, Vincent Peillon, Geneviève Fioraso y Marylise Lebranchu (2014), *Administration centrale du MEN et du MESR*, París, Ministère de l'Éducation Nationale, del'Éseignement Supérieur et de la Recherche, <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=77225> consultado el 23 de julio de 2016.
- Bancel, Daniel (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres. Rapport du Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, París, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf>>, consultado el 19 de julio de 2016.
- Caritat, Marie-Jean-Antoine-Nicolas (1792), “Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique Présentation à l'Assemblée législative: 20 et 21 avril 1792”, *Assamblée Nationale*, <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>>, consultado el 10 de junio de 2016.
- Carte des Départements de France (2016), <<http://www.cartesfrance.fr/carte-france-departement/carte-france-departements.html>>, consultado el 2 de diciembre de 2016.
- Chapoulie, Jean-Michel (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, París, Maison des Sciences de l'Homme.
- Chirac, Jacques, Jean-Pierre Raffarin, François Fillon, Thierry Breton, Renaud Dutreil, Dominique Bussereau y Brigitte Girardin (2005), “Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école”, *Bulletin*, núm. 18, París, MENESR, 5 de mayo, <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/default.htm>>, consultado el 19 de julio de 2016.
- Commission Européenne (2015), *Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination*, París, <<http://ec.europa.eu/educa>

- tion/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_fr.pdf>, consultado el 23 de julio de 2016.
- Commission Européenne (2012), *Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité Économique et Social Européen et au Comité des Régions. Repenser l'éducation. Investir dans les compétences*, Estrasburgo, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>>, consultado el 23 de julio de 2016.
- Condette, Jean-François (2015), “Le recrutement et la formation initiale des enseignants d’histoire-géographie en France au xx^{ème} siècle. Jalons pour une histoire”, en *Mélanges de l'école française de Rome-Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, <<http://mefrim.revues.org/2256>>, consultado el 20 de junio de 2016.
- Condorcet de Marquis (1970), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (1793-1794)*, París, Nouvelle édition, <http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/esquisse_tableau_progres_hum/esquisse_tableau_hist.pdf>, consultado el 4 de junio de 2016.
- De Gaulle, Charles y Jean Berthoin (1959), *Decret n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public*, República Francesa, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/61/8/decret_n_59_57_du_6_janvier_1959_portant_reforme_de_l_enseignement_public_569618.pdf>, consultado en junio de 2016.
- De Robien, Gilles (2007), “Préface. Un socle pour tous”, en Dominique Villepin, Gilles de Robien y François Baroin, *Le socle commun de connaissances et compétences, Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*, París, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Eseignement Supérieur et de la Recherche, <<http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>>, consultado en noviembre de 2015.
- Deleneuveille, Matthieu (2016), “Classement PIB: les pays les plus riches du monde”, *Journal du Net*, 2 de febrero, <<http://www.journaldunet.com/economie/magazine/1171985-classement-pib/>>, consultado el 5 de septiembre de 2016.
- Des Ressources (1991), *Circulaire No. 91-202 du 02 juillet 1991(extraits)*, <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-docu-mentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-re>>

glements/1990-1999/circulaire-n-91-202-du-02-juillet-1991-extraits.html>, consultado el 19 de julio de 2016.

Dubet François, Alain Bergounioux y Marie Duru Bellat (1999), “Le collège de l’an 2000: rapport à la ministre déléguée chargée de l’enseignement scolaire”, en *La Documentation Française*, París, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994001548-le-college-de-l-an-2000-rapport-a-la-ministre-deleguee-chargee-de-l-enseignement>>, consultado el 10 de octubre de 2016.

Hollande, François, Jean-Marc Ayrault, Vincent Peillon, Pierre Moscovici, Geneviève Fioraso, Stéphane Le Foll, Marylise Lebranchu y George Pau-Langevin (2013), “Loi No. 2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République”, en *Legifrance*, París, <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&-dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>>, consultado el 19 de julio de 2016.

INSEE (s/d), *Étrangers-Immigrés*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T12F037#tableaux>, consultado el 18 de septiembre de 2016.

INSEE (2016a), *Estimation de la population au 1er janvier par région, département, sexe et âge de 1975 à 2015*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=estim-pop®_id=99>, consultado el 9 de diciembre de 2016.

INSEE (2016b), *Population totale par sexe et âge au 1er janvier 2016*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=bilan-demo&-page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop_age2b.htm>, consultado el 3 de diciembre de 2016.

INSEE (2016c), *Évolution de la population jusqu’en 2016*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon02145>, consultado el 3 de diciembre de 2016.

INSEE (2016d), *Le taux de chômage est stable au premier trimestre 2016*, París, <<http://www.insee.fr/fr/themes/info-rapide.asp?id=14>>, consultado el 4 de diciembre de 2016.

INSEE (2016e), *Le nouveau zonage en aires urbaines de 2010*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1374#inter3>, consultado el 3 de diciembre de 2016.

- INSEE (2015a), *Évolution de l'espérance de vie à divers âges jusqu'en 2015*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon02229>, consultado el 14 de junio de 2016.
- INSEE (2015b), *Taux de mortalité prématurée selon le sexe en 2015*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon06228>, consultado el 3 de septiembre de 2016.
- INSEE (2014), *Dépense moyenne par élève en 2014*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07303>, consultado en enero de 2016.
- INSEE (2013a), *Taux de pauvreté et nombre de personnes pauvres selon le seuil en 2013*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF04415>, consultado el 7 de septiembre de 2016.
- INSEE (2013b), *Taux de persistance de la pauvreté monétaire selon la catégorie socioprofessionnelle en 2012*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon04414>, consultado el 7 de septiembre de 2016.
- INSEE (2011), *Revenu salarial moyen et décomposition sur l'ensemble du champ salarié en 2011*, París, <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATSEF04143>, consultado el 7 de septiembre de 2016.
- INSEE (2008), *Tableau 32 bis - Immigrés selon le sexe, l'âge quinquennal, le lieu de naissance (UE ou hors UE) et le diplôme*, París, <[https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Tableau+32+bis+-+Immigr%C3%A9s+selon+le+sexe%2C+l'%C3%A2ge+quinquennal%2C+le+lieu+de+naissance+\(UE+ou+hors+UE\)+et+le+dipl%C3%B4me](https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Tableau+32+bis+-+Immigr%C3%A9s+selon+le+sexe%2C+l'%C3%A2ge+quinquennal%2C+le+lieu+de+naissance+(UE+ou+hors+UE)+et+le+dipl%C3%B4me)>, consultado el 18 de septiembre de 2016.
- IUT (2016), <<http://www.iut.fr>>, consultado el 18 de enero de 2016.
- L'École des Hautes Études (2016), <<https://www.ehess.fr/fr>>, consultado el 23 de mayo de 2016.
- La Banque Mondiale (2016), *Croissance de la population % annuel*, <<http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.GROW?view=chart>>, consultado el 3 de diciembre de 2016.

- La Documentation Française* (2001), “Mise en place et réformes”, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- La Réforme du Collège (2015), *Emploi du temps*, <<http://www.reforme.ducollege.fr/emploi-du-temps/grille-horaire-hors-options>>, consultado el 7 de abril de 2016.
- Lapostolle, Guy y Thierry Chevaillier (2009), “La formation initiale des enseignants de collège en France”, *Revista Educación*, núm. 350, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35007fra.pdf?documentId=0901e72b81234616>>, consultado el 19 de julio de 2016.
- Le Parisien Étudiant* (2016), “Une grande école: les avantages”, <<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/une-grande-ecole-les-avantages.html>>, consultado el 2 de enero de 2017.
- Legifrance* (2016), “Code de l'éducation”, París, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=1B9F2158B177827FC8168BF-7F92EB6A5.tpdila22v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&-dateTexte=20161221>, consultado el 15 de diciembre de 2016.
- Meirieu, Philippe (2015), “Le collège unique reste à faire”, *La Voix du Nord*, 11 de marzo, <<http://www.lavoixdunord.fr/france-monde/philippe-meirieu-le-college-unique-reste-a-faire-ia0b0n2705998>>, consultado el 10 de octubre de 2017.
- Meirieu, Philippe (s/d a), *Comprendre et repenser le collège*, <<https://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/repenserlecollege.htm>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- Meirieu, Philippe (s/d b), *Missions (de l'école)*, <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/missionsdelecole.htm>>, consultado el 4 de junio de 2016.
- MENESR (2016a), *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, núm. 9, París, <http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_RESUME-l_etat_de_l_enseignement_superieur_et_de_la_recherche_resume.php>, consultado el 15 de enero de 2017.
- MENESR (2016b), *Les régions académiques, académies et services départementaux de l'éducation nationale*, París, <<http://www.education>>.

- gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html}, consultado el 16 de enero de 2017.
- MENESR (2015a), *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, París, <<http://www.education.gouv.fr>>, consultado el 17 de diciembre de 2015.
- MENESR (2015b), *L'éducation prioritaire*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html#Les_principes_de_la_fondation_de_l_education_prioritaire>, consultado el 24 de mayo de 2016.
- MENESR (2015c), *Climat scolaire et prévention des violences*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>>, consultado el 24 de mayo de 2016.
- MENESR (2015d), *Au BO spécial du 26 novembre 2015: programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>>, consultado el 19 de octubre de 2016.
- MENESR (2015e), *Le collège*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid214/le-college-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>>, consultado el 19 de julio de 2016.
- MENESR (2015f), “Annexe 3. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)”, *Bulletin Officiel, Spécial*, núm. 11, 26 de noviembre, <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>, consultado el 19 de julio de 2016.
- MENESR (2014a), *Le système français d'enseignement supérieur*, <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49705/etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html>>, consultado el 3 de noviembre de 2014.
- MENESR (2014b), *Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, París, <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf>, consultado el 23 de julio de 2016.
- MENESR (2013a), *La priorité à l'école primaire*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html>>, consultado el 23 de julio de 2016.

- MENESR (2013b), *La lutte contre le décrochage scolaire*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>>, consultado el 23 de julio de 2016.
- MENESR (2011), “Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d’enseignement”, *Le Bulletin Officiel, Spécial*, núm. 6, París, <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068>, consultado el 14 de noviembre de 2015.
- MENESR (2006), *Décentralisation et enseignement (archives)*, París, <<http://media.education.gouv.fr/file/40/4/1404.pdf>>, consultado el 17 de agosto de 2016.
- MENESR (s/d a), *Mission et organisation de l’inspection générale de l’éducation nationale*, París, <<http://www.education.gouv.fr/pid34309/mission-et-organisation-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html#Mission>>, consultado el 24 de mayo de 2016.
- MENESR (s/d b), *Devenir enseignant*, París, <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>>, consultado el 19 de julio de 2016.
- MENRT (2016), *Organisation du système éducatif français: principes de base. Compétences. Description des divers niveaux d’enseignement*, <www.education.gouv.fr/>, consultado en enero de 2017.
- Mitterrand, François (1989), “Loi d’orientation sur l’éducation No. 89-486 du 10 juillet 1989”, *Journal Officiel de la République Française*, París, <https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08860#>, consultado el 10 de julio de 2016.
- OCDE (2015), *Regards sur l’éducation 2015. Les indicateurs de l’OCDE*, París, <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/regards-sur-l-education-2015_eag-2015-fr#.V60rmdThDs0#page610>, consultado el 17 de agosto de 2016.
- ONIEP (2016), *L’info nationale et régionale sur les métiers et les formations*, París, <<http://www.onisep.fr/Qui-sommes-nous>>, consultado el 25 de junio de 2016.
- Pech, Marie-Estelle (2011), “L’efficacité du collège unique de nouveau en question”, *Le Figaro*, 6 de junio, <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/09/05/01016-20110905ARTFIG00640-l-efficacite-du-college-unique-de-nouveau-en-question.php>>, consultado el 10 de junio de 2016.

- Prost, Antoine (2007), “Une histoire des collèges, du XIX^{ème} siècle à nos jours. Conférence”, *Les Clionautes*, <<https://www.clionautes.org/spip.php?article1642>>, consultado el 13 de marzo de 2015.
- Prost, Antoine (1999), “L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990”, *Recherche et Formation*, núm. 32, Universidad de Lyon, Lyon, <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR032-02.pdf>>, consultado el 10 de julio de 2016.
- République Française (2016), “Quelles sont les compétences exercées par les régions”, *Vie Publique*, París, <<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/competences-collectivites-territoriales/quelles-sont-competences-exercees-par-regions.html>>, consultado el 6 de septiembre de 2016.
- République Française (2015), “Répartition des compétences entre les collectivités territoriales et l'état”, *Vie Publique*, París, <<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/approfondissements/repartition-competences-entre-collectivites-territoriales-etat.html>>, consultado el 5 de septiembre de 2016.
- République Française (1975), “Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation Loi Haby”, *Legifrance*, <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>>, consultado el 12 de noviembre de 2015.
- République Française/Gouvernement.fr (2016), *Compte rendu du Conseil des ministres du 4 mai 2016. Bilan de la refondation de l'école*, París, <<http://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2016-05-04/bilan-de-la-refondation-de-l-ecole>>, consultado el 3 de enero de 2017.
- République Française/Gouvernement.fr (2015), *Stratégie numérique du Gouvernement*, París, <<http://www.gouvernement.fr/partage/4492-strategie-numerique-du-gouvernement>>, consultado el 15 de octubre de 2016.
- République Française/Legifrance (2016), *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (versión actualizada el 26 de diciembre de 2016), París, <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>>, consultado el 3 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2016a), “Taux de scolarisation par département et académie”, *Repères et références statistiques sur les*

- enseignements, la formation et la recherche*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicues>, consultado el 4 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2016b), “2.3 Collèges et lycées: types d'établissement et classes”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicues>, consultado el 4 de noviembre de 2016.
- République Française/MENESR (2016c), “2.6 La taille des collèges et des lycées”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicues>, consultado el 7 de noviembre de 2016.
- République Française/MENESR (2016d), *Le pilotage du système éducatif. L'évaluation globale du système éducatif*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>>, consultado el 10 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2016e), *L'accompagnement des collégiens*, París, <<http://www.education.gouv.fr/cid48653/les-dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html>>, consultado el 3 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2016f), *ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire): dispositifs collectifs au sein d'un établissement du second degré*, París, <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/ou-tils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche?a=73&cHash=2c2142776f>>, consultado el 3 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2016g), “4.4 Le premier cycle par classe: sexe, âge, flux”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicues>, consultado el 4 de noviembre de 2016.
- République Française/MENESR (2016h), “2.5 La taille des classes dans le second degré”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, París, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicues>, consultado el 4 de noviembre de 2016.

education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 4 de noviembre de 2016.

République Française/MENESR (2016i), “4.3 L’origine sociale des élèves du second degré”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 4 de noviembre de 2016.

République Française/MENESR (2016j), “2.12 Le climat scolaire et la violence dans les collèges”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 4 de noviembre de 2016.

République Française/MENESR (2016k), “4.4 Le premier cycle par classe: sexe, âge, flux”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 10 de julio de 2016.

République Française/MENESR (2016l), “8.8 La réussite au diplôme national du brevet : sexe, âge, origine sociale”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 10 de julio de 2016.

République Française/MENESR (2016m), *Devenir enseignant*, Paris, <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33963/se-reperer-dans-les-concours.html>>, consultado el 19 de julio de 2016.

République Française/MENESR (2016n), “2.17 Les réseaux d’éducation prioritaire (REP)”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 4 de enero de 2017.

- République Française/MENESR (2016o), “2.7 Les collèges et lycées par académie”, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques>, consultado el 4 de enero de 2017.
- République Française/MENESR (2015), *L'éducation nationale en chiffres*, Paris, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/58/6/DEPP_grands_chiffres_2015_482586.pdf>, consultado el 14 de agosto de 2016.
- República Française /MENESR (2014), *Modernisation des métiers de l'éducation nationale*, Paris, <<http://www.education.gouv.fr/cid83722/modernisation-des-metiers-education-nationale.html>>, consultado el 15 de octubre de 2016.
- République Française/Service-Public.fr (2015), *Qu'est-ce qu'une classe Segpa et comment l'intégrer?*, Paris, <<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32752>>, consultado el 15 de octubre de 2016.
- Talleyrand-Perigord, Charles-Maurice (1789), “Rapport sur l'instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, à l'Assemblée Nationale (séances des 10, 11 et 19 septembre 1789)”, en Jacques Serieys, *Midi populaire et citoyen*, sélection 23, <<http://www.gauchemip.org/spip.php?article908>>, consultado el 4 de junio de 2016.
- Thomas, Frédérique (2014), *Le système éducatif : grandes réformes et réajustements*, Clermont-Ferrand, <<https://www.maif.fr/content/pdf/enseignants/votre-metier-en-pratique/systeme-educatif/maif-systeme-educatif.pdf>>, consultado el 10 de octubre de 2017.
- UNESCO (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*, Montreal, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2016.
- Valls, Manuel, Najat Vallaud-Belkacem y George Pau-Langevin (2015), “Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture”, *Legifrance*, Paris, <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718>>, consultado el 23 mayo de 2016.

Patricia de Guadalupe Mar Velasco

INTRODUCCIÓN

“¿Por qué no escribes el capítulo sobre Austria?”, suena a fácil encomienda a casi 10 años sumados en diferentes fases de haber vivido en ese país y de haber hecho un estudio sobre su sistema dual de formación profesional. Escribir sobre un país que no es el propio, con el cual hay un vínculo afectivo de décadas parecería sencillo, pero no, no lo es. Se mezcla la extrañeza de un ser de 23 años crecido en un ambiente totalmente diferente que se encuentra con una sociedad donde todo le es ajeno. Muchas cosas, casi todas, eran motivo de sorpresa. Al paso de los años y sin que el inmigrante tenga conciencia de ello, esas cosas sorprendentes dejan de serlo, se van convirtiendo en algo natural, se naturalizan, y esa persona se adapta, integra y de algún modo mimetiza. Un ir y venir entre lo familiar y lo ajeno permanece; las zonas de confianza, de naturalidad y de ajenidad se mueven como una mirada a través de un caleidoscopio.

Comprender ese complejo sistema educativo austriaco fue un reto nada fácil de cumplir. Lo conocía incluso como usuaria y, como bien señala Kosik (1976), no lo conocía. El fenómeno muestra y oculta a la vez. Había una forma muy diversa de atender la secundaria. ¿Cómo hacerla inteligible? ¿Qué decir sobre esas múltiples formas de atender a la población de entre 10 y 15 años? En la vida diaria austriaca, existe básicamente la *Hauptschule* y el *Gymnasium*. Cuando uno habla con la gente e incluso con los maestros de edu-

cación básica que orientan a los padres de familia con relación al futuro escolar de los niños, la plática gira en torno a ¿*Hauptschule* o *Gymnasium*? La diversidad es en realidad poco importante, son finezas del sistema. El núcleo duro lo constituyen los tipos de escuela.

A la primera (*Hauptschule*), que corresponde a la secundaria, van los chicos menos dotados para el estudio o los que carecen del dominio del alemán por su origen extranjero. A la otra escuela, el *Gymnasium*, asisten los mejores alumnos de la primaria, en términos muy simples, como aparecen en una primera aproximación. Los alumnos del primer tipo de escuela, en una alta proporción, terminarán siendo trabajadores, artesanos o técnicos calificados; en una mínima proporción, emigrarán al otro tipo de escuela; pocos son los que no lograrán calificación alguna posterior al término del periodo de educación obligatoria y serán trabajadores auxiliares. Este tipo de escuela dura cuatro años de formación más un año llamado *Politéc-nico*, en el cual se les preparará precisamente para su integración al mercado de trabajo como aprendiz en algún oficio. En el segundo tipo de escuela, el *Gymnasium*, los jóvenes asisten por ocho años y al concluir realizarán una serie de exámenes (proceso denominado *matura*¹) que los declarará aptos para ingresar a la educación superior. Los vasos comunicantes entre ambos sistemas son exiguos.

Desde una mirada de la educación universal y con la idea de la secundaria como atención a los niños egresados de la primaria, lo que a mi entender saltaba era una atención secundaria dividida a muy temprana edad entre los que en el futuro serían los empleados y trabajadores o los que tendrían la oportunidad inmediata de una educación superior.

Fue un largo proceso de acercamiento y lejanía, de búsqueda, reflexión y cuestionamientos lo que me llevó un buen tiempo al inicio de la investigación y que me hacía sentir incómoda con el tema. No quería hacer un trabajo monográfico descriptivo, lo que hubiera sido la solución más fácil, pero al mismo tiempo no encontraba el punto de inflexión que me hiciera decir ¡*eureka!* Para mi sorpresa,

1 Estos exámenes son tres, constan de varias etapas y se evalúan los conocimientos de los alumnos en las materias de alemán, idioma extranjero y matemáticas.

en pleno proceso de investigación aparece una reforma educativa que significó la muerte de la *Hauptschule* y su transformación en una “Nueva Escuela Media (Secundaria)” (NMS por sus siglas en alemán).

A partir de 2012 y hasta 2016 todas las escuelas secundarias del país tendrían que habese mudado al formato de NMS, cuyos conceptos fundantes me dejaron sorprendida. Ésta era una escuela donde predominaría el concepto de integración total. Por ejemplo, los subgrupos por rendimiento escolar de la *Hauptschule* fueron abolidos y en su lugar se creó la enseñanza en equipo con dos maestros por grupo en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas; de acuerdo con su rendimiento se evalúan con dos criterios: conocimiento profundizado y conocimiento básico. Los alumnos mejor evaluados tienen derecho a ingresar al bachillerato de manera directa.

Con la aparición de esta nueva modalidad escolar, mi objeto de estudio, la *Hauptschule*, se desdibujó. Ello parecía salvarme de la contradicción en la que había estado atascada, había que ver la NMS y el *Gymnasium*, y se acabó. Pero el asunto no iba a ser tan sencillo, porque la NMS surgió en el diálogo con los problemas que hicieron de la *Hauptschule* una institución que no respondía a las demandas de la sociedad actual. Acercarse a la NMS y a sus principales gestores me hizo ver la genealogía de este proyecto y con ello la del sistema escolar austriaco; la NMS apareció como un eclipse en el cual un cuerpo celeste es cubierto por otro pero, al mismo tiempo, no lo puede ocultar, sino que mientras y después de su paso lo muestra en toda su dimensión.

En este trabajo, trataré de encontrar claridad sobre un antiguo sistema educativo que parece que lentamente se mueve, aunque le ha costado trabajo. Por supuesto que, si de sistemas hablamos, hablamos de aquellos que lo constituyen y ese sistema lo están movilizan-do maestros comprometidos con nombre y apellido, y autoridades “reconocientes” y dispuestas a apostar por la niñez y juventud aun a costa de su futuro político.

MARCO SOCIOHISTÓRICO

La Segunda República de Austria se estableció en 1955; es un Estado libre y soberano situado en la parte central del continente europeo, su localización ha marcado una actuación como puerta de entrada y punto de encuentro cultural entre las Europas oriental y occidental. Miembro de la Unión Europea (UE) con obstáculos formales para participar en su fundación y frontera con Europa Oriental. Aunque su historia es de largo recorrido, es importante resaltar que la configuración actual de Austria es una porción territorial reducida, una octava parte de lo que era en 1910; en ese territorio, coexistían 10 grupos lingüísticos plenamente definidos y 13 estados europeos actuales. El alemán es la lengua oficial y en algunas regiones, además del alemán, el croata y el húngaro en Burgenland y el esloveno en Carintia son asimismo lenguas oficiales (Oficina Nacional de Turismo de Austria, 2017a).

Organización y gobierno del país en la actualidad

El gobierno de la República es de tipo federal parlamentario, lo cual puede sonar conocido. Sin embargo, tiene algunos rasgos que lo diferencian de otros sistemas parlamentarios y que encontramos en las funciones y atribuciones del presidente, el Parlamento, el jefe de gobierno y los ministros. Esto se puede apreciar en la elección del nuevo presidente en mayo de 2016 que fue anulada a petición del partido perdedor por violaciones a la ley electoral en el manejo de los votos por correo y por la liberación prematura de los primeros resultados el día de elecciones. Esta situación obligó a repetir la elección y a nombrar una figura presidencial colegiada formada por Doris Bures y Karlheinz Kopf, y que permaneció en la presidencia hasta julio de 2017, cuando el presidente electo, Alexander van der Bellen, quien volvió a ganar, asumió el cargo. El jefe de gobierno es nombrado por el presidente de Austria, rasgo peculiar debido a que el Parlamento no interviene en el nombramiento, mientras el jefe de gobierno a su vez está impedido de dar órdenes directamente a los ministros, y

es el Parlamento el que puede hacer mociones de censura al jefe de gobierno y a los ministros en lo individual y en conjunto, e incluso solicitar su renuncia al cargo (Federal Chancellery, 2016).

Los nueve estados que forman la República Federal de Austria son Burgenland, Carintia, Baja Austria, Salzburgo, Estiria, Tirol, Alta Austria, Viena y Vorarlberg. En cada uno de los *Bundesländer*² se elige el *Landtag*,³ su parlamento local, de donde surge su *Landesregierung*,⁴ el gobierno estatal y el *Landeshauptmann*⁵ o gobernador. Los *Bundesländer* o estados se integran por distritos llamados *Bezirke*,⁶ cuya potestad está restringida al ámbito administrativo, excluyendo cualquier involucramiento con la esfera política. Los municipios son los órdenes de gobierno más cercanos a la población y en conjunto integran los estados. En la constitución que rige a la república austriaca, está excluido cualquier territorio sin una adscripción a algún municipio, en el orden de gobierno local. Viena, en su papel de asiento de los poderes federales, contiene un ordenamiento especial, aunque homologable a cualquier municipio austriaco. Es a la vez estado federado con municipio único donde el ayuntamiento, los concejales y el alcalde ejercen las funciones de parlamento, gobierno y gobernador, respectivamente; ha sido considerada la ciudad “roja” debido a que tradicionalmente los socialdemócratas han dominado las elecciones en esta ciudad (Oficina Nacional de Turismo de Austria, 2017b).

El sistema federal austriaco tiene peculiaridades, algunos lo califican de ficticio por los reducidos márgenes de maniobra de los gobiernos estatales. Los temas donde ejercen una autoridad clara son ordenación del territorio y urbanismo; protección ambiental; caza, pesca y agricultura; protección de la juventud, y derecho a recaudar impuestos locales. Esta situación redundante en que las materias de impacto profundo en la sociedad austriaca son de origen federal. La

2 Estados.

3 Parlamento local.

4 Gobierno estatal.

5 Gobernador.

6 Distritos.

normatividad para las ramas del derecho penal, civil y corporativo, además del económico en muchas de sus facetas, es debatida en el ámbito federal. En el mismo caso, está el sistema de salud, las telecomunicaciones y, de suma importancia para nuestro tema, la educación y la universidad. Finalmente, el Poder Judicial es un asunto exclusivo de la federación (Pernhaller y Gamper, 2004).

Sobre la ocupación del territorio, es importante señalar que su configuración puede ser rastreada desde el feudalismo. El reconocimiento de la relativa unidad territorial de los estados o *Bundesländer* proviene de la transformación desde los ducados de Salzburgo, Carintia y Estiria, el condado principesco del Tirol, la Alta y Baja Austria, dos mitades autónomas del archiducado de Austria. Finalmente, Vorarlberg proviene de una semiautonomía del condado del Tirol. La excepción es Burgenland, que surge de varios territorios germanoparlantes pertenecientes a Hungría que se integran en un *Bundesland*. Como podemos observar, la tradición en los territorios que hoy conforman la república de Austria tiene una larga trayectoria feudal y eso aún se nota en el campo. Por otro lado, este reconocimiento como pobladores de un territorio que comparten sus atractivos, así como el penar por las inclemencias de la naturaleza, hace que sean grupos sociales con un alto sentido de cohesión social (De Cueto, 2001).

La actividad económica

Las formas más presentes en la economía austriaca son las empresas públicas y privadas en una mezcla que han denominado economía social de mercado. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, se abre un capítulo que transcurre durante el decenio siguiente; en ese periodo, las actividades básicas se convierten en empresas públicas, tendencia que se reforzó en la década de los ochenta cuando una porción muy significativa de la industria austriaca se nacionalizó. Esta tendencia ha sido revertida desde los noventa, y actualmente se han privatizado muchas empresas importantes hasta alcanzar una

participación en la economía a un nivel comparable al del resto de Europa (Kramer, 2002).

Abundando en la caracterización de la economía austriaca, desde su incorporación a la UE en 1995, ésta ha sufrido una serie de adecuaciones a su estructura para que esté más en consonancia con la UE, lo cual ha ocurrido en dos vías: por un lado, se han liberalizado sectores como las telecomunicaciones y la energía, como las más significativas y, a la par, se han realizado fusiones de empresas extranjeras con las nacionales en sectores como el alimentario, el comercial, el de la construcción, el bancario, el siderúrgico, el petrolero y el mencionado de telecomunicaciones (Austrian Embassy Washington, 2008a).

Los rasgos más destacados de la economía austriaca son un elevado producto interno bruto (PIB) per cápita, sólo superado por Luxemburgo y los Países Bajos; una fortaleza frente a las crisis económicas (3.8 por ciento fue la reducción del PIB después de la crisis de 2008); una tasa de desempleo de las más bajas de la UE, entre lo más destacado. La política de empleo instrumentada fomenta la reducción de horas laborales y mantiene el salario, a la vez que protege los empleos. Las medidas actuales están en la búsqueda de nuevos socios comerciales para consolidar su diversificación, la investigación y el desarrollo de nuevos productos para posicionar sus empresas en el mundo globalizado, así como la instauración de normas que promuevan una economía verde sin descuido de los aspectos digitales. Otro capítulo prioritario en materia económica es reformar el sistema educativo y, sin menoscabo de su prelación, está la lucha contra la evasión fiscal.

La presencia de Alemania como el principal socio económico ha provocado una fuerte dependencia respecto al ciclo económico alemán, razón por la cual se busca diversificar los vínculos con otras economías dentro de la Unión Europea. Los nuevos lazos permiten una revitalización económica y una renovada inversión extranjera atraída por el acceso al mercado europeo. Todas estas medidas en conjunto redundan en una economía fortalecida en los años por venir.

La industria representa un tercio de la actividad económica, siendo las más importantes la fabricación de maquinaria, el sector

siderúrgico, la industria química y la automotriz. El sector de la electrónica es reconocido en la escala internacional por su alta especialización. Algunos sectores, por el desarrollo de sus procesos, involucran grandes volúmenes de empleo. La mayor parte de sus empresas son de tamaño medio y pequeño. Un importante sector de armamento y de textiles completa el cuadro de la industria austriaca.

Los mayores generadores de capitales son los servicios, representan dos tercios de la economía, y son telecomunicaciones, finanzas y turismo; este último muestra su importancia al registrar 20 millones de visitantes extranjeros. Con ello, Austria se convierte en uno de los 10 países más visitados en el mundo. Los ingresos directos del turismo representan la décima parte del PIB, pues la mezcla de historia, cultura, naturaleza, deportes y negocios es un fuerte atractivo para el turismo. Asimismo, el turismo de invierno es particularmente importante por la diversificación vivida en las últimas décadas; los alemanes, turistas habituales en Austria, ahora comparten este destino con otros europeos, orientales y estadounidenses. A esto hay que agregar el que Viena se haya convertido en centro de reuniones para la política internacional, pues es sede de 16 oficinas de las Naciones Unidas, de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y del Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA).

La fuerza de trabajo en 2012 se dividía en 3.4 millones de personas con empleo, 240 mil en la búsqueda de uno, lo que ubicaba su tasa de desempleo en 4.3 por ciento, una de las más bajas en la UE. El régimen laboral es de 40 horas por semana, con un salario mínimo de 1100 euros por mes desde 2009, pagados 14 veces en el año; los pagos extraordinarios se hacen en junio y diciembre. Las vacaciones pagadas son cinco semanas por año. La seguridad social se compone de seguros obligatorios para desempleo, discapacidad, retiro y provisión de supervivencia. El seguro de desempleo se adquiere por laborar durante un año, sus montos van desde 50 a 70 por ciento del pago y se extiende hasta por siete meses; a su término, las personas se pueden postular a otros programas, dependiendo de sus necesidades. La edad para el retiro es 65 años para los hombres y 60 para las mujeres, aunque sólo 10 por ciento de los hombres y 50 por ciento de las mujeres trabajan hasta esa edad, porque las perso-

nas deciden jubilarse antes. El monto de la pensión se calcula por el promedio del último decenio y el periodo de contribuciones. Se prevé que para 2020 existirá un activo por cada jubilado y esto hará necesario reformar el régimen de pensiones (APF Team, 2013).

La población

La dinámica demográfica parte del siguiente escenario: 8.4 millones de habitantes ocupan el territorio con una densidad poblacional de 97 habitantes por kilómetro cuadrado, alrededor de dos tercios habitan en localidades urbanas. Destaca su mezcla étnica variada, que es su legado proveniente del antiguo imperio austrohúngaro, donde las minorías más importantes son los croatas y los húngaros. Una característica preocupante es el declive de su fuerza laboral; es decir, la población potencialmente trabajadora de 15 a 60 años, que se calcula disminuirá de 4.98 millones registrados al inicio del milenio a 4.23 en 2050. La población en edad de retiro pasará de ser la cuarta parte hoy hasta alcanzar un tercio para 2035 (Austrian Embassy Washington, 2008b).

La tasa de natalidad registrada está entre las más bajas del mundo, nueve nacimientos por cada 1000 habitantes, lo que representa alrededor de 77000 bebés al año. En términos realistas, estamos ante una población con un crecimiento muy reducido, dos millones en el curso del siglo xx. Las proyecciones de la población futura estiman que de 1.35 millones de personas menores de 15 años al inicio del milenio disminuirán hasta menos de un millón en 2050.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, Austria se erigió como un país de tránsito por su localización entre las europas oriental y occidental, el mayor volumen de inmigrantes del periodo fueron personas de nacionalidad turca. Se calcula que entre 1945 y 1990, 2.6 millones de personas ingresaron al país como inmigrantes, trasmigrantes o refugiados. Una amplia mayoría permaneció por lapsos cortos o con residencia friccional,* pero casi la tercera parte

* Nota de la edición. Es decir, que mantenían su residencia habitual en el país de origen.

de ellos estableció su residencia en territorio austriaco y una mayoría se hizo ciudadana. Los registros marcan que uno de cada 10 ciudadanos nació en otro país, aunque una gran mayoría es de origen germanoparlante.

Adicionalmente, Austria hubo de enfrentar oleadas de refugiados después de eventos traumáticos como la revolución húngara de 1956, cuando 250 000 personas ingresaron a Austria, o en agosto de 1968, cuando lo hicieron 162 000 checos y eslovacos, o en 1981, con la huida de 120 000 polacos –de los cuales 33 000 solicitaron asilo–, aunque en estos casos la mayoría regresó a sus países. En 1989, la apertura de la frontera de Hungría permitió a 40 mil alemanes del este emigrar a Alemania Occidental a través de Austria. También recibieron a refugiados provenientes de Chile, Argentina, Uganda, Irán y Afganistán. Merece, asimismo, mención el tránsito de 250 000 judíos desde la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) a Israel en el lapso de 1976 a 1990, cuando se permitió la migración directa. Estas oleadas han planteado un reforzamiento de las medidas para controlar sus fronteras; el ejército nacional se ha encargado de su instrumentación. Las situaciones antes señaladas configuraron un escenario en 1992 donde se estima que residen 100 000 personas con estatus irregular y se han recibido 50 000 refugiados de la antigua Yugoslavia, bosnios en su mayoría. Al igual que en Alemania, los nacidos en otro país equivalen a 10 por ciento de la población, aunque en Austria una gran mayoría de estos extranjeros son alemanes.

Desde mediados de los sesenta y durante un decenio aproximadamente, se instrumentó un programa de inmigración denominado “inmigrantes para el trabajo” o *Gastarbeiter* –braceros en el contexto México/Estados Unidos–. El propósito fue satisfacer la demanda de fuerza de trabajo necesaria para la economía austriaca. En su gran mayoría, se trató de turcos y yugoslavos sin cualificación profesional; así, esa población pasó de 50 000 a 220 000 en 1974; con el primer *shock* petrolero y su subsecuente crisis, se redujo hasta 140 000 en 1984. La expansión económica posterior se incrementó hasta 264 000 *Gastarbeiter* en 1991; estos inmigrantes se han convertido en residentes y representan 80 por ciento de los

550 000 extranjeros legalmente registrados, el restante 20 por ciento son los solicitantes de asilo y refugiados.

Austria en el mundo⁷

El índice de desarrollo humano (IDH) contiene indicadores de una amplia cobertura y con un grado de comparabilidad que permite situar al país en el concierto internacional. En las diversas entregas del IDH desde 1990, Austria se encuentra consistentemente entre los países con un alto grado de desarrollo humano, para construir el índice donde están elementos puntuales que brindan una descripción sumaria de la situación que guarda sobre aspectos específicos como demografía, salud, educación, ingresos, sostenibilidad ambiental, empleo, seguridad, integración internacional y percepciones sobre el bienestar.

En las tendencias poblacionales, se observa que su dinámica es altamente estable, con una tasa de crecimiento medio anual de 0.4 por ciento hasta 2030. Se consolida como una población urbana mayoritariamente con dos tercios del total y con un volumen de 5.7 millones de habitantes en edad de trabajar; es decir, entre 15 y 65 años cumplidos. Uno de cada cinco ha celebrado sus 65 años, ello se expresa en su mediana de 43 años, solamente superada por Japón y Alemania; como punto comparativo, en México, esta medida se ubica en 27 años. La tasa de dependencia para las personas de 65 años y más es 28 por ciento, lejos de 44 por ciento registrado por Japón. La tasa de fecundidad es reducida, 1.4 nacimientos por mujer en edad reproductiva y su tendencia es a mantenerse en ese nivel inferior al reemplazo poblacional.

En cuanto a los indicadores de salud, resalta que una cuarta parte de sus lactantes no están vacunados contra el sarampión, la porción más alta entre los países de muy alto y alto desarrollo humano.

7 La información de este apartado está contenida en el *Informe de Desarrollo Humano 2015*, publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como los Reportes de País y su respectivo Perfil de la misma fuente (PNUD, *s/d*).

La tasa de mortalidad infantil es de las más reducidas del mundo; entre los adultos, destaca que la masculina duplica el valor de la femenina. La esperanza de vida al cumplir los 60 es de 23.9 años. Un dato muy significativo es que el país cuenta con 48 médicos por cada 10 000 habitantes, sólo superado por Qatar, con 67, y Cuba, con 77. El gasto público en salud equivale a 11 por ciento del PIB, aunque existe un número de países con ese nivel de gasto, permanece intacta la filosofía del servicio médico austriaco: hacer que sus ciudadanos estén en condiciones de tener una participación social plena.

En el ámbito educativo, resalta el dato de que toda la población ha cursado al menos algún tipo de educación secundaria. La educación postsecundaria es realizada por tres de cada cuatro residentes en el país, la tasa de deserción escolar es uno de cada 300 alumnos. Finalmente, resta por anotar que son 11 los alumnos por maestro y que el gasto en educación es un monto equivalente a 5.8 puntos porcentuales del PIB; este nivel de recursos está en la parte media. En comparación, México tiene estos datos en educación: 6 por ciento de analfabetas; respecto a las tasas brutas de matriculación, tiene una cobertura de 86 por ciento de la demanda de educación secundaria, y 29 por ciento para estudios postsecundarios. En las escuelas primarias, cada maestro atiende un grupo de 28 alumnos (aunque se sabe hay grupos hasta con 50 alumnos) y el gasto educativo es de 5 puntos del PIB.

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La puesta en marcha de un sistema de educación pública en Austria se remonta al siglo XVIII; en esa época, el conservadurismo era la moneda corriente en la conducción de los asuntos públicos. Sin embargo, la preservación del reino tenía dos asignaturas pendientes y de urgente solución; por un lado, estaba una necesidad de fortalecer el ejército real y, en un punto de similar importancia, una imperiosa necesidad de hacer de la burocracia un aparato que funcionara de

manera más eficiente, así como atender las necesidades de trabajadores disciplinados respecto a la naciente manufactura.

La emperatriz María Teresa dejó muy claramente establecido que la educación era un asunto de Estado. Y así se ha mantenido. La forma de organizar la escuela y la función de la escuela secundaria, llamada *Hauptschule* en alemán (y que será nombrada indistintamente así en este trabajo), tiene su génesis en esos tiempos, y por eso nos detendremos brevemente en este pasaje de la historia del país que nos ocupa.

La política educativa de la era teresiano/josefista

Fueron la emperatriz María Teresa (1740-1780) y su hijo Francisco II (1765-1790), con quien cogobernaría a partir de la muerte de su marido el emperador Francisco I (1745-1765), los que, a pesar de su conservadurismo, se percataron de la necesidad de que el imperio contara con súbditos educados para la creciente estructura burocrática y el desarrollo del mismo imperio. La importancia de su hijo José II, considerado un “déspota ilustrado”, en la política de esta regencia es innegable. El 6 de diciembre de 1774 se promulgaba “El Orden Escolar General”, que imponía desde entonces la educación obligatoria para los niños de entre seis y 12 años de vida (Kaiserin, 1774).

Antes de María Teresa las escuelas y la instrucción estaban gravemente reducidas, sólo pocos podían beneficiarse de tan buenas acciones de una instrucción regulada; incontable era la cantidad de niños que crecían sin visitar una escuela. Qué triste era antes en torno a la formación de los jóvenes en nuestra pequeña patria Silesia se sabe por un censo ordenado por las autoridades que en diciembre de 1771 de 58 535 niños en edad escolar sólo 2 359 visitaron la escuela y éstos sólo en los ámbitos urbanos [...] Quienes fungían como maestros fueron los sacristanes, también se recurría a artesanos venidos a menos o soldados inválidos (Lexikon Trivialschule, 2013).

En este orden, se decretó la escuela alemana (Czeike, 2004), imponiendo con ello al alemán como idioma oficial del imperio, que se dividiría en tres niveles: normal, básica y trivial en todos los dominios del imperio. La primera, para la formación de maestros, debería existir en las capitales de las provincias, las segundas de tres grados en ciudades grandes y conventos, y las terceras de uno a dos años en cada casa parroquial y en las capillas que estuvieran muy alejadas de ésta. Es interesante que las escuelas triviales tuvieran su dirección pedagógica en el cura de la parroquia. Sin embargo, éste estaba su-peditado a otras instancias superiores religiosas y civiles, dado que la escuela había sido nombrada asunto de Estado. Lejos de ser una concesión a la Iglesia, estas medidas estaban vinculadas con las intenciones de José II de controlar a la institución, pues en la cúspide de la organización escolar, en la “Comisión de Estudios”, tuvieron una gran injerencia personajes del mundo civil.

En un principio, la nobleza y el alto clero estuvieron en contra de la gran reforma escolar (cuyas estructuras propuestas se mantuvieron vigentes hasta el siglo xx, cuando se renovó la forma de educar en el imperio austrohúngaro). Los terratenientes consideraban que no era necesaria tanta educación para los campesinos y que incluso resultaba peligrosa. El alto clero se veía atropellado por el poder estatal en una de sus principales funciones, ya que durante 1000 años la educación de los niños –y por tanto del pueblo– estuvo bajo su égida. En esta reforma, la Iglesia tuvo funciones importantes que realizar como ejecutora, pero también, dicha reforma fue diseñada por un miembro de la Iglesia de la orden de los agustinos proveniente de Silesia, un connotado reformador escolar llamado Johann Ignaz von Felbiger, quien había realizado en su provincia de origen, con éxito, una reforma escolar que fue replicada por católicos y protestantes, y que fue llamado por la emperatriz para hacer lo propio en Austria. Cabe señalar que la base ideológica de esta reforma fue formulada por la emperatriz María Teresa: “la escuela es y se mantiene *Politicum*, ello significa una parte e interés de la vida pública estatal” (Vajda, 1980); tomando en cuenta que el imperio era de un carácter multicultural y plurinacional cabe apuntar este esfuerzo como una política de germanización soterrada. En las llamadas

escuelas triviales, escuelas primarias de un solo grupo para niños de seis a 12 años, éstos aprendían a leer, escribir y contar, y recibían clases de religión. En las ciudades más grandes, se fundaron escuelas secundarias de tres grados; en ellas, los alumnos aprendían alemán, historia, geografía y dibujo. En las cabeceras provinciales, había escuelas normales para la formación de maestros, la edad formal para iniciar la escolaridad era de seis años y además se introdujo el libro de texto como el más importante recurso didáctico para las clases (Vajda, 1980).

Esta reforma, si bien fue amplia y ambiciosa, no se aplicó de manera homogénea en todo el imperio, debido al problema fundamental representado por la falta de maestros, a la resistencia de la población para retirar a los niños de las labores en el campo y por la falta de recursos para financiarla.

La reforma educativa teresiano/josefista está enmarcada en un proyecto político de centralización del poder para generar con ello un Estado fuerte y único, en oposición al existente entonces, de pequeños reinos independientes unidos por la monarquía, pero dispersos y que funcionaban con una relativa autonomía. El deseo era centralizar el poder con la herencia de la Ilustración, de una fe en el progreso derivada de los avances de la ciencia y de los cambios políticos. Cabe recordar que en esta época se realizan otras reformas, como la supresión de la pena de muerte y de la tortura. Asimismo, se inició una política de liberalización comercial y de fomento a la incipiente industria. Comenzó, así, una época de tolerancia religiosa, pues se puso fin a las persecuciones de ortodoxos y protestantes. También, a través del establecimiento de autoridades centrales para el terreno militar, administrativo, de justicia, finanzas, policía y religión, se buscó el fortalecimiento de un imperio poderoso y moderno. Una contraparte de la reforma escolar fue el sometimiento de los gremios artesanos y el control de los nobles terratenientes, a quienes se les respetó su posición social, pero se les quitaron privilegios en el gobierno de sus regiones; se les impuso el pago de impuestos y se les retiraron derechos de dominio sobre sus siervos con la abolición de

la servidumbre. En lugar de la *Grundherrschaft*,⁸ el Estado se convirtió en limitante de la libertad de dominio territorial.

Bajo María Teresa, el interés del Estado se dirigió también hacia la educación superior, lo que se debió a la necesidad de contar con personal bien formado para el ejercicio de las labores burocráticas, el ejército y la economía. Por otro lado, la mayor parte de la población, hasta mediados del siglo XVIII, no tuvo formación escolar reglamentada alguna. A pesar de que la red de escuelas primarias de la mayor parte del territorio ya era bastante densa, la falta de reglamentación tenía diferentes razones: los niños eran una fuerza de trabajo necesaria en las labores agrícolas; el camino a la escuela era demasiado largo; los maestros no estaban bien capacitados y estaban mal pagados y, con frecuencia, los padres no veían la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela o no tenían el dinero para darse ese lujo. Si bien las reformas teresiano/josefistas se enfrentaron con estas dificultades, al mismo tiempo, fueron el origen del fomento a la educación básica generalizada.

Para ejecutar esta reforma, la emperatriz formó una Comisión de Estudios de la Corte como máxima autoridad educativa, que se convirtió en un instrumento de la política educativa y un predecesor del Ministerio de Educación. Si bien la reforma enfrentó los obstáculos para su aplicación enumerados antes, un elemento que coadyuvó a su implantación fue la experiencia de Von Felbiger y la cantidad de sacerdotes involucrados en el proyecto, por ser los más educados.

Las escuelas triviales (esto indica los tres conocimientos básicos: leer, escribir y contar) eran el primer escalón del sistema escolar elemental, sus materias eran religión que incluía su historia, buenos modales, escribir, leer y contar, que incluía una introducción a la economía y a la contabilidad. En la transmisión de la cultura, los alumnos debían realizar la escritura manuscrita y de imprenta. En el arte de las cuentas, se aprendían las cinco especies y la regla de tres. Las cinco especies eran contar, conocimiento de las cifras, sistema

8 *Grundherrschaft* era el dominio de tipo patrimonial de un señor feudal o noble sobre los campesinos que ocupaban sus territorios, generalmente a cambio de protección. Los campesinos, a cambio, pagaban tributos o impuestos y estaban sometidos a su dominio, por lo que en caso de guerra tenían que luchar por su señor feudal.

decimal, las cuatro operaciones fundamentales y las tablas de multiplicar. En las escuelas secundarias y normales, se volvían a trabajar los contenidos de la educación trivial de manera más profunda y amplia. En las escuelas normales, los alumnos debían familiarizarse con los métodos de enseñanza de Von Felbiger; había materias adicionales para la preparación de mayores estudio para personas que se querían dedicar a la defensa, la costura, la agricultura, a las artes y a los oficios (Lexikon Trivialschule, 2013).

El ingreso a la universidad se lograba mediante la asistencia a las “escuelas latinas” que existían en la Edad Media y donde se enseñaba el latín y el griego antiguo (tradicón que se mantiene en los bachilleratos de las humanidades o *Gymnasium*) y que con colegiaturas muy altas permitían el ingreso a las universidades⁹ (Czeike, 2004).

En Austria, la orden de los piaristas dominaba el ámbito escolar; el emperador José II estuvo muy influido por ellos. En las escuelas latinas bajo su control se enseñaba, además del latín, el griego como idioma optativo, alemán, historia, geografía, matemáticas y física. En estas escuelas, sólo se admitían varones de 10 años en adelante y previo examen de admisión.

Con la expulsión de los jesuitas en 1773 por el emperador José II y la creación de la Comisión de Estudios en 1775, se incrementó el control del Estado sobre las escuelas dirigidas por órdenes religiosas. Sin embargo, a partir del plan de estudios de 1808 estas escuelas se integraron a las universidades, consolidando con ello el estatus privilegiado que desde siempre tenían, muy independiente de la escuela secundaria. Pido a los lectores recordar este aspecto, que será retomado cuando se hable de las dos escuelas postprimaria que dominaron el escenario educativo hasta 2012.

La hostilidad que suscitó la reforma en múltiples regiones del reino fue terminada por la emperatriz, que remitió a reclusión a todos aquellos que se opusieron a sus dictados. Como la totalidad de

9 Cabe señalar que aún existe ese bachillerato humanista con enseñanza de latín y griego antiguos y que goza de un amplio reconocimiento no sólo por la rigurosa formación que ofrece, sino debido a que en él se formaron importantes hombres y mujeres del arte y la ciencia.

los sistemas de enseñanza pública de la época, sus resultados fueron más bien magros; a mediados del siglo XIX en algunas regiones de Austria existían niveles de alfabetismo que abarcaban a la mitad de la población.

La ola democratizante en la Europa de 1848 tuvo también sus efectos en Austria y en la educación misma. Sin embargo, esa revolución democrática fue apagada con un cambio de emperador. La medida fue muy inteligente, pues llevó al poder a un joven carismático de 18 años, Francisco José I, quien se convertiría prácticamente en el último emperador austriaco y quien sería el gobernante más longevo de Europa (1848-1916). Este gobernante logró, en ese periodo, mantener un vasto imperio que, al gobernarlo aliado con las fuerzas más conservadoras, se desmoronó como consecuencia de la guerra mundial perdida. Volviendo al tema educativo, en 1848 se creó la primera figura de Ministerio de Instrucción Pública, que aunque todavía dominado por el clero, puede considerársele el antecedente institucional moderno más importante para atender la educación. Entre *ires* y *venires*, la sociedad austriaca y sus actores principales lucharon, y cerraron el ministerio en 1860; su materia se adjudicó a otra secretaría. Finalmente, en 1867 se volvió a abrir, ocupando el edificio que hasta la fecha tiene en el centro de Viena.

Volviendo a la revolución de 1848, ese año el primer ministro de Educación presentó un proyecto de ley donde se establecía que instruir a los niños de seis a 12 años era el elemento más importante de la educación popular. En ese proyecto, se prohibía el cobro de la enseñanza y se responsabilizaba al Estado de mantener las escuelas y pagar los sueldos de los maestros. Asimismo, se consideraba que los maestros tuvieran un sueldo digno, iniciando con ello el proceso de profesionalización docente, que implicaba la dedicación exclusiva a la docencia y a su formación y, además, se creaba la seguridad social para el cuerpo docente; también disponía mejorar la formación docente y su ampliación a dos años y luego a tres. En cuanto a los conocimientos, el proyecto establecía que los alumnos deberían aprender a leer, contar, hacer operaciones, cuidar su lengua, su expresión oral y escrita, derecho, historia, administración, geografía, canto y educación física; además, se integraron el dibujo y la histo-

ria natural. Se consideraba que los alumnos debían aprender para el bienestar total y de sí mismos, así como a llevar una vida digna (Friedrich, 1999: 58).

Para auxiliar las clases, el proyecto liberalizaba el uso de libros de texto, con anuencia del ministerio, se encargaba la producción de material de apoyo a los expertos y, para cubrir necesidades inmediatas, se permitía usar libros importados. Asimismo, se empezó a producir un folleto en el que se daban a conocer los avances en ciencia, didáctica y metodología. Estas medidas fueron ejemplos que siguieron otros países.

Uno de los problemas más graves que se enfrentaron fue la falta de maestros, no sólo por la ampliación de la demanda, sino porque los antiguos docentes (sobre todo los jesuitas, quienes fueron los más afectados con esta reforma) se negaron a someterse al examen de certificación que les exigía la nueva ley. La situación mejoró porque el Estado ofreció becas a aquellos que se formaran como profesores de *Gymnasium*. Las críticas a la ley iban desde los exámenes, la rudeza del examen de *matura*, la falta de conocimiento del latín, la sobrecarga de los alumnos y lo inadecuado del sistema de profesorado.¹⁰ Pese a que este proyecto de ley no se sostuvo –incluso el Ministerio de Educación fue cerrado–, sí sentó un precedente que se retomaría más adelante.

En 1869, se decretó la *Reichsvolksschulgesetz* o Ley Imperial para la Escuela Básica o Elemental (Austria Forum, *s/d* b); con ella, se cimentó la base del sistema educativo moderno cuyo objetivo era atender las necesidades de los artesanos y campesinos, motivo por el cual se la consideró una “escuela superior para el hombre común”, obligatoria para hombres y mujeres. Las clases eran impartidas por profesores capacitados en tres o cuatro materias. Y, sobre todo, se consideraba general la impartición de clases sin influencia religiosa alguna. Su obligatoriedad fue de ocho años, duración que se mantuvo hasta 1962. Para su mejor funcionamiento, se redujo a 80 el número máximo de alumnos.

10 Asuntos que hasta la fecha son tema de crítica y discusión.

Esta ley fue en gran medida producto del interés personal de Leopold Hasner von Artha, quien fue abogado, profesor, legislador, presidente del Consejo de Enseñanza y Ministro de Culto y Educación (Austria Forum, *s/d* a). Como ministro de Culto y Educación tomó importantes decisiones que encaminaron el desarrollo de la educación: concretó la separación de la Iglesia y de las comunidades religiosas de la instrucción (1868); creó una escuela comunitaria interconfesional, *Reichvolksschulegesetz* (RVG); creó un bachillerato completo sin latín, *Realschule* (vigente aún hoy), y la apertura de la Facultad de Medicina en la Universidad de Innsbruck (Austrian Academy of Sciences, *s/d*, y Friedrich, 1999: 59).

La *Realschule* se dedicó a las disciplinas modernas (matemáticas, ciencias y lengua extranjera viva). También se establece la *Bürgerschule*, la primera escuela secundaria, con una duración de tres años y a la que se ingresa después de cinco de primaria. Esta escuela tenía ciertas pretensiones académicas y sólo se encontraba en las poblaciones o ciudades más grandes (Austria Forum, *s/d* a). Las niñas podían ingresar, pero sólo cursaban las materias de trabajos manuales y economía doméstica. La reglamentación no se llevó a la práctica de la misma forma en todo el territorio; para ello, influyó la falta de maestros, las resistencias de la escuela y de la clase empresarial de esos tiempos. Un ejemplo fue el territorio de Checoslovaquia, donde se redujo la escuela obligatoria a cuatro años y a dos la *Bürgerschule* más dos años adicionales voluntarios. Esta ley pretendió homologar todas las culturas subalternas (checos, húngaros, eslovacos, serbios, serbocroatas, rumanos, italianos, etcétera) a la cultura germana. Sin embargo, esto generó una fuerte resistencia (Czeike, 2004).

En la ciudad de Viena, poco antes de la Primera República (1918), hubo una reforma escolar en la que todos los niños, sin diferencia de género y posición social, tenían derecho a recibir educación. Nueve años después, en 1927, daría comienzo formalmente la educación secundaria con la *Hauptschule* (BMB, 2016) que nos ocupa en este trabajo y que sustituiría a la *Bürgerschule* como escuela obligatoria para los niños de 10 a 14 años.

Para entrar en la actualidad, quiero señalar que en 1962 se reglamentó, a través de una amplia Ley de Educación (*Schulorganisationsgesetz*, 1962), la escuela obligatoria con duración de nueve años (antes eran cuatro de primaria y cuatro de secundaria) y una nueva modalidad de formación docente en las academias pedagógicas, que pasó de ser preuniversitaria a otorgar el certificado de bachillerato. Entre las reformas relevantes están la integración educativa, iniciada en 1993 para las primarias y en 1997 para las secundarias y ciclo básico de bachillerato. En 2012, se expidió la ley que modificó la clásica *Hauptschule*, para convertirla en la ya mencionada NMS. Con esto, entramos a un tema fundamental y constituyente de la educación en Austria: la Iglesia católica.

Escuela e Iglesia

A los lectores mexicanos, les parecerá extraño un apartado sobre la Iglesia y la escuela. Sin embargo, esto no es así cuando se habla de Austria; el vínculo con tal institución ha permanecido y marca pauta en su historia, como ya lo hemos señalado. Austria es un país conservador con una población mayoritariamente católica, que tiene un Estado declarado católico y un fuerte partido católico, el Partido Demócrata Cristiano, que desde la posguerra ha compartido el poder con el Partido Socialdemócrata (SPÖ, por sus siglas en alemán) y ahora con los “liberales” ultraconservadores; más allá de lo anterior, la población ha sabido mantener, en ciertas circunstancias, una postura ajena a la Iglesia, tal como sucedió con el sonado caso del referéndum que promovió la organización Provida para evitar que fuera suspendida la ley que permitía la suspensión del embarazo hasta el tercer mes. Entonces, la Iglesia hizo una campaña muy fuerte en contra de esta ley. Durante cuatro años, de 1971 a 1975, se debatió al respecto y, finalmente, la ley que lo permitía entró en vigor. Este es un ejemplo de cómo un Estado y una Iglesia mantienen sus negocios y conviven con cierta tranquilidad. En las escuelas, las clases de religión son parte del currículo, y es opcional escoger la religión que se va a estudiar. Las escuelas deben ofrecer las otras opciones

religiosas, como son la protestante y la musulmana. Los niños y sus padres pueden elegir “ninguna religión” y entonces aquéllos llevan a cabo otras actividades a la hora de la clase de religión, lo que puede considerarse un sueño hecho realidad para Hasner von Artha y su Ley de Educación Básica de 1869. Las escuelas pueden considerarse de algún modo un espacio laico con una postura ecuménica a la hora de la clase de religión aunque, siendo la católica la religión oficial en Austria, es común encontrar crucifijos en las escuelas y en los salones de clase.

El contexto legal de las leyes que regulan la relación con la Iglesia es la figura del *concordato* y Austria lo ha firmado en diferentes momentos. El primero, en 1448, en el que se regulaba cómo serían ocupadas las oficinas eclesiásticas y la organización de la Iglesia; ese concordato tuvo vigencia hasta 1803. En 1855, se firmó el segundo (Waibel, 2008: 8 y 40); a la Iglesia se le concedió el control de matrimonios, de la educación y se le entregaron los fondos de la Iglesia católica que estaban en posesión del Estado. Esta situación de enorme poder tuvo poca duración, ya que se dio una ruptura por parte del imperio austriaco debido a la resolución del Primer Concilio de 1870 en el que se estableció el dogma de la primacía y la infalibilidad del papa.

El tercer concordato de 1933, firmado por el austrofascista Dollfuss, definió a Austria como un “Estado corporativo cristiano”, con lo que una vez más recobró una influencia significativa, sobre todo en la escuela, la ley de matrimonio (el Estado reconocía las bodas de la Iglesia y la jurisdicción matrimonio) y la ocupación de las oficinas eclesiásticas. Durante el nazismo, ese concordato se rompió y, en la Segunda República, en 1957, volvió a entrar en vigor. En 1962, las escuelas privadas religiosas eran subvencionadas con 60 por ciento de los costos del personal docente y, a partir de 1971, se financiaron en su totalidad, como casi todas las escuelas privadas.¹¹

11 Los edificios de las escuelas son responsabilidad financiera de los respectivos gobiernos locales, mientras que los maestros son de la federación. Los profesores de escuelas confesionales y no convencionales establecidas tienen 100 por ciento de subvención, mientras que las escuelas privadas alternativas y experimentales no tienen apoyo económico total y sus alumnos deben ser evaluados cada año por el Estado (Schmidt-Vierthaler, 2011 y RIS, 2017).

Los profesores de religión por lo general son personas formadas en la universidad en alguna de las facultades de teología católica o protestante y no necesariamente son clérigos, también pueden ser laicos. Las escuelas están muy lejos de funcionar como confesionales, pero dentro de la distribución de materias hay un espacio para religión o espiritualidad. La importancia que guarda la educación en valores religiosos-civiles se refleja en este espacio y en los aspectos que la ley prioriza como sustentos y fines de la educación. Esto se verá más adelante.

Para cerrar este tema, me gustaría referirme en particular a Viena, ciudad que durante muchos años consecutivos ha obtenido el primer lugar en calidad de vida. Viena ha tenido, durante una gran cantidad de años, una política local de bienestar social que ha permitido la obtención de ese reconocimiento; un elemento central al respecto es su preocupación por el bienestar de los niños y la importancia de esa educación moral, ya no en sentido religioso, sino de principios de conducta y convivencia. Aunque difícilmente se puede adjudicar esto a tales medidas del Estado, resulta interesante observar que en el país hay una baja criminalidad, los niños pueden moverse solos con seguridad por la ciudad, si algo se pierde en un lugar público confinado como metro, ferrocarriles, tranvía, existe una alta probabilidad de que te lo devuelvan en el lugar para “objetos olvidados”, etcétera.

¿Qué hace la diferencia entre un país y otro? es una pregunta natural cuando el ser humano se enfrenta a otro totalmente distinto. Es la gran incógnita que genera este novedoso aspecto para un mexicano el ver la educación religiosa. O, ¿será acaso la estricta disciplinarización? ¿Será el relativo buen trato al sujeto por parte del Estado? ¿O simplemente la falta de pobreza extrema? Mi hipótesis es que es todo junto. Hay una historia que ha dejado sus huellas, ser un pueblo multicultural aunque con una clara estamentación con razones étnicas y lingüísticas; se trata de un pueblo que ha transitado por una gran cantidad de conflictos bélicos, al que le ha costado encontrar un equilibrio en medio de monarquías, revoluciones, luchas de clase y de ideas políticas, en medio de una clara dominación de intereses eclesiásticos.

Austria es un país que ha sabido asumir sus problemas y afrontar la diversidad de intereses, buscando una solución con un estilo de preferencia no confrontativo, aunque no siempre de manera afortunada. En este momento de su historia, en la búsqueda de soluciones para la escuela secundaria, podemos ver un claro ejemplo de ello; sólo el tiempo dirá qué tan afortunados fueron tales intentos.

Los valores que guían la educación en Austria

Es importante señalar que los objetivos de la escuela básica son que los niños aprendan a leer, escribir, redactar, hacer operaciones matemáticas básicas y, sobre todo, que hayan aprendido una serie de aspectos relacionados con la disciplina: limpieza, puntualidad, cumplimiento de metas, autoorganización y, muy importante, los valores de una sociedad democrática y católica.

La base del ordenamiento que rige la formación escolar de los alumnos es, de acuerdo con la ley, la siguiente:

La base que orienta las acciones de nuestra sociedad son la humanidad, la solidaridad, la tolerancia, la paz, la justicia y la conciencia ambiental. Sobre esa base debe desarrollarse una apertura al mundo, así como el entendimiento de los problemas existenciales de la humanidad, lo que sustentaría la corresponsabilidad. Las enseñanzas deben contribuir de forma activa a una democracia basada en el respeto a los derechos humanos, y deben fomentar la capacidad de juicio y sentido crítico, de acción y toma de decisiones (Schulorganisationsgesetz, 1962: s/p).

Las aspiraciones democrático-liberales de solidaridad, tolerancia, paz y un valor nuevo, la conciencia ambiental, son un sustento de la vida cotidiana. Algo que llama la atención es el reconocimiento de una corresponsabilidad con relación a una conciencia de humanidad y los principios de democracia y derechos humanos. En esta declaración, llama también la atención la importancia que se da a la acción y a la toma de decisiones con un juicio y sentido críticos.

La escuela, en el sentido del artículo 2 de la Ley de Organización Escolar (Schulorganisationsgesetz, 1962), tiene la tarea de contribuir, en los diferentes niveles de progreso a través de sus clases, al desarrollo de la juventud en el sentido moral, religioso y de los valores sociales de la verdad, la bondad y la belleza. La escuela tiene que dotar a la juventud del conocimiento necesario para la vida y una profesión en el futuro, así como de educar para la adquisición autónoma del saber.

Al respecto, es interesante el sentido moral, religioso y de valores sociales como el punto de partida de la tarea de la escuela aunado claramente a valores como verdad, bondad y belleza; todos ellos principios que rigen una vida que en el sentido práctico se aterrizan en virtudes para la vida y la profesión, que sería el fin último de la educación. Y quiero enfatizar: para la profesión y la vida.

Pareciera que desde la perspectiva de las leyes austriacas la base de la que parten no fuera tanto el saber, sino la formación de una cultura de convivencia bajo esos principios que finalmente se aterrizan en la vida y que se resumen en la capacidad del individuo para adquirir de manera autónoma y responsable el saber.

No es el saber el fundamento de las leyes de educación, sino la formación del sujeto para la convivencia y la autonomía en la vida en general y en el trabajo en particular. Y, en esto, el saber juega un rol muy importante. En esta ecuación, el orden de los factores sí altera el producto.

Los jóvenes han de ser formados como miembros sanos, laboriosos, diligentes y responsables de la sociedad, como ciudadanos de Austria y miembros de Europa (Schulorganisationsgesetz, 1962).

Como vemos, el fin último es la conformación de miembros de la sociedad sanos, laboriosos, diligentes y responsables. Ésa es la sociedad que proyectan las leyes, y tanto el gobierno como las instituciones hacen su parte para el cumplimiento de estos postulados (véase cuadro 1).

CUADRO 1.

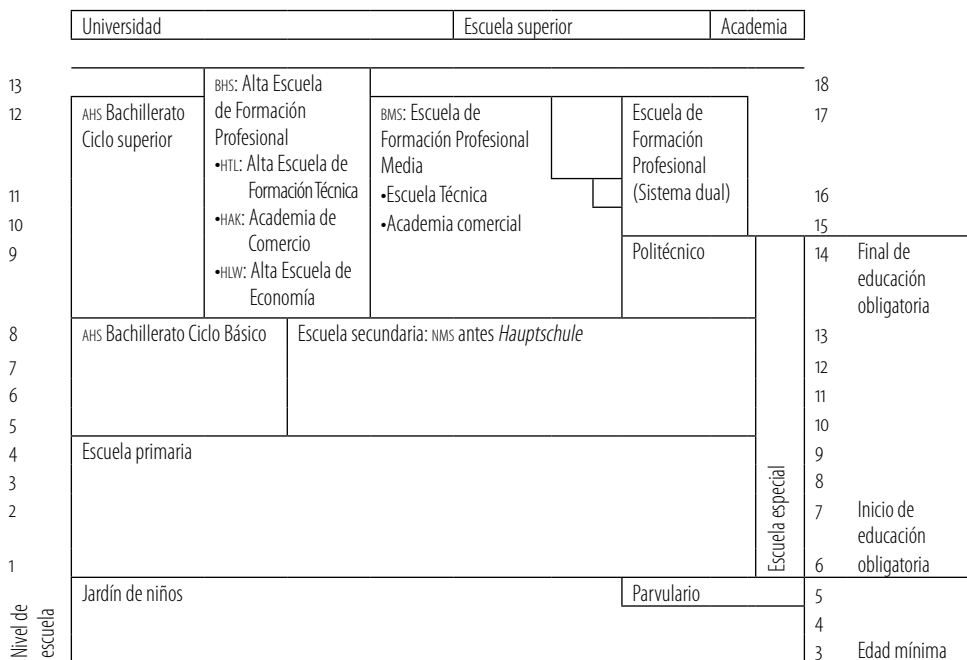
Valores tematizados en la legislación sobre el objetivo de la educación

Valores tematizados		Contenidos			
Ética y valores humanos, ética y moral	Humanidad	Solidaridad	Tolerancia	Paz	Justicia
De relación consigo, con los otros y con la naturaleza: la conciencia ambiental					
De integración	Apertura al mundo		Entendimiento de los problemas existenciales de la humanidad		
Personales	Fomentar sentido crítico		Acción: hacer	Fomentar la toma de decisiones	
En lo escolar y profesional	Conocimiento necesario para la vida	Conocimiento necesario para la corresponsabilidad	Conocimiento necesario para la adquisición autónoma del saber	Fomentar la capacidad de juicio	Individuos sanos, laboriosos, diligentes y responsables
En la sociedad	Democracia basada en el respeto a los derechos humanos			Corresponsabilidad	Valores sociales
En lo espiritual	Desarrollo en el sentido moral	Religioso	La verdad	La bondad	La belleza

Fuente: Schulorganisationsgesetz (1962).

ESQUEMA 1.

El sistema educativo austriaco



Fuente: Das Österreichische Bildungssystem (2014).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA *HAUPTSCHULE* O LA HISTORIA DE LA SEGMENTACIÓN SOCIAL

Para transparentar el sistema de educación en Austria y el lugar que ocupa la *Hauptschule* y la NMS, partiremos del esquema clásico (véase esquema 1).

De los tres a los cinco años, se asiste al jardín de niños y el preescolar, luego la primaria durante cuatro años. Generalmente, se va a la más cercana al domicilio. Los niños con serias dificultades psicológicas o fisiológicas asisten a una escuela en la que reciben atención especial.

Para el nivel secundario, que en comparación con México empieza relativamente pronto (a los 10 años, véase el cuadro sobre el Sistema Educativo Austriaco), hay dos opciones: la *Hauptschule* hasta 2012 y exclusivamente la NMS a partir de 2018, o el *Gymnasium*. La primera dura cuatro años. La otra opción es el ingreso directo al bachillerato en la Escuela Superior General (AHS, por sus siglas en alemán) o comúnmente llamado *Gymnasium*. En esa escuela, se culmina el proceso de formación con un examen denominado *matura* que avala el derecho a ingresar a la universidad; los cuatro primeros años del total de ocho que dura el *Gymnasium* corresponden al nivel obligatorio de la escolaridad; se le denomina nivel básico del bachillerato. Normalmente, se suelen igualar esos cuatro primeros años a una forma de secundaria. Sin embargo, yo no estoy de acuerdo con ello. Los niveles de exigencia, de formación y de evaluación son muy diferenciados en la *Hauptschule* o secundaria y en los *Gymnasium* o AHS. No hay punto de encuentro entre esos sistemas y ésa es la razón por la cual en este trabajo sólo analizaremos la secundaria como la *Hauptschule* y la NMS, pues aunque asisten los niños de la misma edad, en la primera sí hay una ruptura en la formación a los 15 años, mientras que en el *Gymnasium* hay una continuidad en el proceso de formación iniciado en el quinto de escolarización hasta el doceavo con la lógica de un horizonte de formación universitaria. Por supuesto que lo anterior implica que los planes, programas y niveles de exigencia sean muy diferentes, también los maestros y su formación; mientras los docentes de la *Hauptschule* tuvieron estu-

dios de nivel licenciatura apenas a partir de 2007 (antes sólo era de bachillerato), los de bachillerato fueron siempre universitarios. También hay diferencias enormes en el currículo, las formas de evaluar y la misma organización institucional: cuando los alumnos ingresan al *Gymnasium* o a la AHS a los 10 años, ya están en el bachillerato y, si aprueban todos sus exámenes, su ingreso a la universidad es automático, mientras los alumnos de la *Hauptschule*, cuando ingresan, sólo tienen un camino seguro: al concluir, a los 15 años, aprenderán algún oficio en la formación dual, cualquier otra opción es incierta y tienen que luchar por conseguirla. Y pocos lo logran. Justamente, eso ha constituido la esencia del sistema de formación austriaco: la diferenciación escolar y social temprana por la falta de universalización de la educación básica, de tal modo que la bifurcación *Hauptschule/NMS* o *Gymnasium* indica claramente que no sólo hay diferentes tipos de secundaria, sino que hay dos formas diferenciadas de atender a la población mayor de 10 años: secundaria o bachillerato. A continuación, un cuadro comparativo hecho por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el fin de esclarecer la correspondencia de estudios con México para revalidación de estudios y en el cual se puede ver ese proceso de continuidad del bachillerato a partir de los 10 años y la diferencia con la *Hauptschule*, hoy la NMS (véase cuadro 2).

CUADRO 2.

México	Austria	
Primaria 1.º 2.º 3.º 4.º	Educación primaria 1.º 2.º 3.º 4.º	Educación primaria 1.º 2.º 3.º 4.º
5.º y 6.º Secundaria	Educación secundaria AHS (bachillerato) 1.º 2.º	Secundaria básica (Hauptschule o NMS) 1.º 2.º
1.º 2.º	3.º 4.º	3.º 4.º Secundaria superior
3.º Bachillerato (nivel medio superior)	5.º	1.º*
1.º 2.º 3.º	6.º 7.º 8.º	2.º 3.º 4.º

Fuente: SEP y DGB (s/d s).

*Para acceder a los niveles del 1 al 4 hay que aprobar con muy buenas notas los niveles anteriores para ingresar a la AHS. En su mayoría, los alumnos toman el camino de la formación profesional.

De lo anteriormente señalado, podemos deducir que el sistema escolar austriaco se caracteriza por ser uno que a muy temprana edad clasifica y direcciona a los jóvenes hacia ciertas actividades profesionales y, con ello, a la pertenencia a una clase social. Cabe aclarar que la ley permite el paso de un nivel al otro, pero es poco frecuente que los jóvenes pasen de la *Hauptschule* o secundaria al bachillerato; las barreras son difíciles de atravesar, por el hecho de estar señalado como alumno de una secundaria. Así, los niños que concluyen la primaria (cuarto grado/10 años de edad) y que reciben una nota menor al muy bien o bien no podrán acceder al *Gymnasium* y muy difícilmente a las instituciones de educación superior. Esos alumnos sólo tendrán acceso a las escuelas secundarias (*Hauptschulen*) y su futuro es recibir alguna formación profesional en el sistema dual.¹²

La duración de la educación obligatoria era, hasta 1962, de ocho años, la reforma escolar de ese año la aumentó a nueve. Para ello, la *Hauptschule* agregó un año llamado “politécnico”, que cursan sólo los jóvenes que al concluir el octavo año de educación obligatoria no han logrado continuar en otro tipo de escuela de nivel mayor, sea *Gymnasium* o alguna escuela media de formación técnica. Ese año (politécnico) es un periodo propedéutico donde los jóvenes se preparan para su ingreso al mercado de trabajo; aprenden a hacer su currículo, a presentarse, a plantearse objetivos, etcétera. Respecto a los jóvenes que ingresan al politécnico, a pesar de ser vistos como los últimos en la escala escolar, y por lo tanto social, en realidad podemos verlos como jóvenes protegidos que no son abandonados a su suerte; aquí vale la reflexión en torno a los esfuerzos de los diferentes niveles de gobierno y de organización laboral para asegurar a estos jóvenes un lugar digno en la sociedad. Me voy a permitir hacer un excursus para explicar esta situación de los jóvenes egresados de la secundaria con el interesante sistema de formación dual, y dar con ello una visión más amplia del sistema educativo de este nivel.

12 Formación en algún oficio en empresas en las que reciben formación práctica y en la escuela, donde adquieren los conocimientos teóricos del oficio en el que se están formando además de inglés, derechos laborales y diversas actividades.

El sistema de formación dual se llama así por ser una formación temprana para el trabajo; dividido entre la práctica en una empresa certificada durante tres días y la asistencia dos días a la semana a la escuela de formación profesional. Por ejemplo, para ser mecánico automotriz, los jóvenes ingresan a una empresa automotriz, trabajan ahí tres días y dos días son liberados para ir a la Escuela de Formación Profesional de Mecánicos Automotrices. Durante el periodo de formación que, dependiendo del oficio elegido podría ser de dos a cuatro años, los jóvenes reciben un sueldo e inician sus aportaciones a la Seguridad Social. Su estatus es un intermedio entre estudiante y trabajador, y están protegidos por la ley. Cada año, se observan las cuotas de egreso escolar próximas y una entidad paritaria planea la manera en que se abordará la situación; esta entidad tiene representantes del Ministerio del Trabajo, Economía, Educación, las Confederaciones Patronales, las Confederaciones de Trabajadores y el Servicio del Mercado de Trabajo. Ellos no sólo dictaminan la diversidad de formaciones que se ofrecerán y bajo qué condiciones, sino que también revisan la apertura de plazas en el mercado de trabajo y para qué oficios.

En épocas de crisis y frente a la amenaza de menor apertura de plazas a las que se requerirán, llega a haber programas de apoyo a las empresas para que puedan cumplir con la función encomendada. No todas las empresas están certificadas para ser formadoras. Para ello, la primera condición es que el dueño se interese, la segunda es que haya un formador en la misma; es decir, un maestro de algún oficio (generalmente el mismo dueño de la empresa) que debe además tener una formación como tal. Entonces, las empresas reciben la certificación. Una forma de apoyo a las empresas para que abran plazas de formación puede ser exenciones de impuestos o que el gobierno asuma algún pago a los jóvenes que en situación normal estaría a cargo de la empresa. Austria es un país de pequeños empresarios, así que si bien existen plazas en las grandes multinacionales como Siemens o cualquier otra, una gran parte de los procesos de formación la adquieren los jóvenes en pequeñas empresas.

En las escuelas, reciben formación teórica de los procesos que los ocupan, por ejemplo, para la industria del pan: aprenden aspectos

teóricos del oficio, como tipos de cereales, tipos de harinas, procesos químicos de las masas y harinas, cuidado de las mismas, manejo adecuado de insumos, etcétera; aprenden también inglés, derechos laborales y realizan actividades extraescolares. Así, aunque este sistema es severamente criticado por definir a tan temprana edad la vida de los sujetos, lo que sí es cierto es que no son abandonados a la mano del buen dios cuando concluyen la educación obligatoria. Esta política pública, de cuidado de sus nuevas generaciones, se refleja en la baja tasa de desempleo juvenil en épocas en las que en otras regiones azotaba severamente a los jóvenes, como en España en 2008. Estas políticas permiten que éstos vislumbren un futuro posible que les permita integrarse dignamente al mercado de trabajo mientras se mantiene abierta siempre la posibilidad de retomar los estudios vía exámenes de admisión, si así fuera el caso. La prueba de que esto es posible es el hecho de que en una búsqueda realizada en la biblioteca nacional de aquel país con el tema tesis doctorales y de maestría sobre la formación dual, encontré que una gran parte de ellas habían sido escritas por jóvenes que provenían de este camino de formación dual, el llamado *Lehre* (oficio), y en sus estudios doctorales seguían interesados en el tema y agradecidos por la formación recibida en su adolescencia.

Volviendo al egreso de la *Hauptschule* o NMS, quienes obtienen mejores notas y tienen interés pueden ingresar a alguna de las instituciones educativas del siguiente nivel. La escuela media de formación profesional (BMS, por sus siglas en alemán) no da acceso a los estudios universitarios, pero es un nivel técnico superior al del aprendiz. La escuela superior de formación profesional (BHS, por sus siglas en alemán) sí termina con la certificación (*matura*) para el acceso a las instituciones de educación superior. En estos tres tipos de estudios (*Lehre*, BMS o BHS), el joven acaba con una capacitación técnica laboral, de diferente nivel, pero competencia laboral al fin. Hay otras escuelas de formación profesional como las academias comerciales, las de trabajo social, pedagogía social, enfermería, que sin necesidad de ser universitarias son estudios profesionalizantes que permiten una amplia gama de actividad laboral. De todas las escuelas, sólo la AHS o *Gymnasium* culmina sin formación profesional y únicamente

con la certificación para el ingreso a las instituciones de educación superior. Y, de todas las escuelas, sólo la AHS (no profesionalizante) y la BHS (profesionalizante) otorgan el derecho a continuar los estudios universitarios de manera directa con la sola presentación y aprobación del examen de egreso del bachillerato, la *matura*.

Los niños que al concluir la primaria no reciben notas suficientes ni para ir a la *Hauptschule* van a la escuela especial; generalmente, éstos son niños cuyo idioma materno no es el alemán o niños con serios problemas de conducta o de aprendizaje, para los que su futuro es el trabajo como ayudantes generales o como acreedores de ayuda social. El gobierno asume el alto costo de estas escuelas, pues cuentan con cuidadores para todas aquellas personas con déficits serios.

Como podemos ver, la educación de los niños hasta los 10 años es general. A partir de esa edad, la educación está claramente diferenciada en un sistema que recuerda los tres niveles de rendimiento en la *Hauptschule*: bueno (AHS y BHS), regular (BMS) y malo (*Lehre*) por describirlo de manera plana; además de la escuela de educación especial. *Grosso modo*, ésta era la organización escolar hasta 2008 en que se inició un cambio desde la *Hauptschule*. Podríamos decir entonces que, hasta hace poco, la organización escolar en Austria era un organismo vetusto y tradicional caracterizado por generar una temprana diferenciación escolar y, con ello, social. Los métodos de enseñanza y de evaluación eran muy tradicionales. A pesar de existir, en teoría, la movilidad horizontal entre un nivel educativo y otro, era poco frecuente, de modo que esa decisión a los 10 años en la mayor parte de los casos era definitiva. Los métodos de trabajo en la totalidad del sistema eran muy tradicionales; se encontraban excepciones en algunos espacios generados por la ley de autonomía escolar aprovechada por sectores críticos de la juventud post 1968.

Una cualidad positiva del sistema de educación austriaco es la amplia gama de terminaciones educativas en términos técnicos y tecnológicos. La formación dual es el inicio y la universitaria es la culminación. En esta sociedad, es claro que no a cualquiera le interesa ni tiene que acceder a la educación superior y tampoco es necesariamente ni posible ni deseable para todos. La formación técnica no significa algo negativo, es una posibilidad entre muchas. Pero, más

allá de esos aspectos, el diagnóstico basado en experiencias alternativas, investigaciones y resultados de evaluación internacionales fue contundente: hacía falta una reforma educativa.

De modo que esta historia empieza a reescribirse por la vía de la reforma de la *Hauptschule*, lo que significa que no se unificarían todas las escuelas para dar lugar a la escuela universal (como lo planteaban los críticos al sistema), pero se cambiaría la secundaria (*Hauptschule*) tratándola de llevar a los estándares de la AHS o *Gymnasium*¹³ y se promovería de esta forma la movilidad de los alumnos con mayores capacidades para estudios de nivel superior. Los datos estadísticos demuestran que últimamente esa movilidad ha aumentado de forma considerable. Al respecto, cabe señalar que los padres de familia no son ajenos a estos cambios, cada vez las familias intervienen más activamente para que sus hijos accedan a una mejor formación. Podemos hablar de una sinergia muy interesante que está cambiando el espectro de la educación en Austria; por supuesto, la pregunta por hacerse es ¿quiénes son los que están quedando fuera del esquema de la educación media superior? La respuesta nos la dan los análisis de las estadísticas nacionales: los más pobres entre los pobres, los extranjeros de países pobres y de padres no escolarizados.

La muerte de la *Hauptschule*

A lo largo del desarrollo de este gran proyecto sobre las secundarias en diversas latitudes,* hemos constatado cambios importantes en todos los países seleccionados. Y Austria no es la excepción. Después de 100 años de existencia de la secundaria, *Hauptschule*, se inicia una ambiciosa reforma de este nivel, la cual implica un cambio radical, desde los principios pedagógicos, de evaluación, organización, capacitación de los maestros y hasta del mismo nombre. La

13 Véase el apartado de evaluación en este trabajo.

* Véase la Introducción a estos cuatro volúmenes de *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*.

Hauptschule pasa a ser la *Neue Mittel Schule* (Nueva Escuela de en Medio, en sentido literal) y rompe con la tradición de la mal afamada *Hauptschule*.

Ese cambio aparece en el contexto de las nuevas exigencias del mundo del trabajo respecto a la formación y de la nueva organización y funcionamiento de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías. La misma *Hauptschule* veía venir su declive, perdía a los niños más adelantados y a pesar de intentos por ofrecer alternativas académicas (se fueron especializando por áreas como computación, deportes, música, medio ambiente, etcétera) fue dejando de responder a las necesidades que exigían los tiempos actuales. El momento fue propicio para la reforma, que yo llamaría un buen intento por reducir la distancia entre la *Hauptschule* y el *Gymnasium*. En las siguientes páginas, trataré de exponer las razones por las cuales considero la NMS un buen intento y en qué consistieron esos cambios.

Antecedentes de la reforma a la *Hauptschule*: movimientos de autonomía

Mientras me acercaba a la documentación referida a la actual reforma educativa de Austria reconocía elementos vistos, vividos, estudiados y trabajados relacionados con sus escuelas alternativas: las escuelas Freinet, las Montessori, las basadas en la pedagogía Gestalt, etcétera. Sorprendía encontrar tantos patrones fácilmente identificables de estas pedagogías en la reforma; cuando me acerqué a los responsables de ésta y a los directivos de escuelas que iban a la vanguardia, encontré una sorprendente pasión contagiosa por lo que hacían. Y cuando revisé un texto sobre los proyectos generados por la ley de autonomía escolar de 1962, y encontré los nombres de estos funcionarios y encargados del aterrizaje de la reforma en aquellos movimientos, todo adquirió sentido (Posch y Altrichter, 1993).

Esos descubrimientos me permitieron establecer elementos para el análisis: si bien la reforma se enmarca en una tendencia internacional, hay elementos de la historia antigua, y sobre todo reciente, que hacen de ella un fenómeno particular, la manera en que se en-

garzan los diferentes actores a partir de su historia de lucha por el cambio en las escuelas, por su dinamismo, espíritu crítico y conocimiento teórico y práctico permite entender que esta reforma va a echar raíces, si no la mutila algún posible gobierno conservador que pudiera llegar al poder.

Así, pues, los antecedentes en la historia de la reforma escolar referida a la secundaria se sitúan en la larga lucha por la autonomía escolar. Ya desde la revolución de 1848, ya en la Primera República (1919-1934), se luchaba por la democratización de las escuelas. En épocas más recientes, apenas en 1988, aparece otra vez la discusión con la llamada “autonomía escolar” que surge en el contexto de una discusión mayor relacionada con medidas de ahorro en el gasto público, desempleo de maestros, caída del número de estudiantes y crisis de la escuela secundaria, lo que desembocó en esta reforma de la educación media y otras medidas encaminadas a la formación inicial y continua del profesorado.

Más allá de la democratización, la educación en Austria ha estado muy vinculada con sindicatos, y con ello a partidos. Durante la posguerra, Austria quedó políticamente organizada en un sistema bipartidista, lo que se reflejaba en la organización escolar. Los conservadores demócratas cristianos *vs.* los socialistas, después autodenominados socialdemócratas. El acceso a los puestos clave de dirección escolar estaba relacionado con la pertenencia a uno de los dos partidos, lo que afectaba evidentemente la vida escolar, sobre todo la vida interna de los docentes. De ahí que la democratización, en el sentido de “derecho a participar en la toma de decisiones”, se asocie con terminar con la nociva intromisión de los partidos en la vida de las escuelas. Sin embargo, algunas de las medidas están encaminadas a la despolitización de los órganos colegiados. Si bien los problemas señalados no son fáciles de superar, es probable que esos aspectos sean cada vez menos importantes y que las tendencias de manera “natural”, como se están moviendo las sociedades, pasen de lo político a lo mercadológico; es decir, a la elevación de la eficiencia.

En todo caso, los aspectos básicos desde los que se trató de mejorar la vida interna de las escuelas, alejándola de la vida partidista y de la burocratización, fueron una escuela orientada en las bases, con

apoyo y ayuda desde fuera, ninguna prescripción de contenidos de reforma y siguiendo iniciativas pedagógicas desde la base.

Desde la década de los setenta, como consecuencia del desarrollo del pensamiento crítico del movimiento estudiantil post 1968, se desarrollaron una serie de iniciativas promovidas por profesores y padres de familias críticos respecto al sistema educativo y social tradicional. Estos movimientos provenían fundamentalmente de las juventudes católicas y de la izquierda.

En Viena y Graz, se desarrollaron proyectos alternativos escolares, se organizaron redes de maestros con reuniones semestrales, hubo una organización llamada Maestros por la Paz, maestros Freinet, todos ellos experimentando con métodos de enseñanza autogestivos; también se instauró una organización llamada Escuela Humana y se iniciaron reuniones con la prensa, se produjeron materiales para los maestros interesados, se realizaron seminarios de capacitación, se gestaron grupos de trabajo. Todo esto influyó para que en las escuelas normales y pedagógicas de Viena y en la provincia de Burgerland se iniciaran modelos para una capacitación docente bajo un modelo orientado a la participación, descentralizado y regional. El desarrollo escolar autónomo muestra su rostro más claro en la implantación de la integración educativa de las personas con discapacidad llevada a cabo en contra de la voluntad de las autoridades; integración que fue posible gracias a la presión realizada por los padres de familia.

Gstettner y Wakounig (1991) hablan de nichos en el sistema establecido y movimientos opositores que se formalizaron desde abajo y que significaban focos rojos sociales, y que estas tendencias que permitirían ablandar las estructuras jerárquicas centralizadas son lo que posibilitaría visualizar cambios en el futuro.

Otro aspecto que imprimió su sello en esta discusión fue la regionalización o federalización sostenida por el partido conservador de corte demócrata-cristiano (ÖVP, por sus siglas en alemán) que planteaba la necesidad de descentralizar las decisiones y pasar las competencias decisorias del nivel estatal al municipal y de éste a las escuelas; discusiones llevadas a cabo a principios de la década de los noventa en el contexto de las disputas producidas por la integración

a la Unión Europea en torno a federalizar o autonomizar. Por su parte, el partido socialdemócrata consideraba que con esta autonomía los conservadores pretendían solamente un traslado de las estructuras jerárquicas al ámbito regional. Los intentos conservadores no prosperaron, y hasta la fecha las escuelas siguen siendo asunto de la federación, con algunos elementos de autonomía regional, local y escolar referidos a los métodos de trabajo y enseñanza, no hacia el discurso de la excelencia hueco y promovido desde los sectores conservadores de la sociedad. Finalmente, a manera de epílogo para esta historia, quisiera registrar una respuesta de un profesor miembro de una escuela “autónoma” sobre su experiencia, 15 años después y a raíz de la conversión de su *Hauptschule* en NMS:

La NMS para mí y mis colegas en realidad no trajo muchos cambios, los aspectos más importantes de las clases coordinadas o en equipo, o por ejemplo, la supresión de los subgrupos de rendimiento se llevó a cabo en nuestra escuela sobre la base de la escuela experimental en el marco de la autonomía escolar y desde entonces quedó establecida [...] Y sí hay una diferencia, pues poco a poco los equipos funcionan mejor, planeamos juntos, conversamos sobre solución de problemas y desarrollamos estrategias para el futuro, hemos conformado una comunidad escolar (BMUK, 2010: 176).

Considero que esta respuesta deja muy clara la función precursora de los proyectos experimentales basados en la ley de autonomía como experiencias sustentantes en el aula y en la escuela para la gran reforma que está significando la NMS.

De la vieja escuela secundaria principal, *Hauptschule*, a una nueva secundaria “de en medio”, NMS

En una primera instancia quisiera referirme fundamentalmente a la antigua *Hauptschule*, pues aunque ha ido desapareciendo al transformarse en NMS, es el referente frente al cual se está haciendo la reforma de este nivel educativo; considero que no se puede hablar de

ésta sin referirnos a la *Hauptschule*, pues la NMS heredará problemas y contextos de la vieja secundaria.

La escuela en Austria, y sobre todo la *Hauptschule* en cuanto a su calidad, varía dependiendo de muchos factores, uno de ellos es el lugar donde se encuentre, pues las *Hauptschulen* en Viena, la capital, son de menor calidad que las de la provincia. Y es que las de provincia representaban con frecuencia la última oportunidad de formación de los niños, quienes al concluir la deben llevar a cabo una formación en algún oficio o escuela comercial o de negocios; para aquellos con mejor situación económica o de relaciones familiares, existía siempre la opción de emigrar a ciudades más grandes, donde se ofreciera la posibilidad de una formación en el siguiente nivel. Por otro lado, como lo demostraron estudios realizados, los profesores en la provincia tienden a calificar más estrictamente a los alumnos que los profesores de la capital del país. Cabe señalar que muchas escuelas en Austria ofrecen la posibilidad de internados para cubrir esas necesidades de formación de los estudiantes de distintas regiones y sin escuelas de nivel medio.

Curiosamente, la falta de opciones de educación en el campo produce una especie de escuela universal que necesariamente es la *Hauptschule*; la necesidad obliga a la “universalidad”, al ser la única opción para todos hasta lograr una edad que permita migrar a otra ciudad para realizar estudios. De este modo, es muy probable que los alumnos de las provincias resultaran ser mejores, pues al no haber más que *Hauptschulen* se recibe a la totalidad de la población infantil, lo que pudiera confirmar la hipótesis de que la diversidad genera calidad y no a la inversa, sin olvidar, por supuesto, la importancia de los otros elementos sistémicos: maestros, métodos de estudio, apoyo familiar, falta de distractores en el campo, etcétera. En cambio, en centros urbanos mayores, la oferta educativa es muy variada, lo que hace que, a pesar de la tradición de que “la mejor escuela es la que está en la esquina de tu casa”, los padres puedan mandar a sus hijos a aquella que quieran, lo que ha significado la transformación de ciertas escuelas ubicadas en zonas de residencia dominadas por familias de inmigrantes donde los niños austriacos representan la minoría, o que haya escuelas donde predominan ni-

ños de familias de la clase trabajadora, con todo lo que eso significa en términos de ausencia de apoyo académico a los menores por falta de recursos económicos o académicos.

Por supuesto, en los distritos de clases medias y altas, las escuelas tienen una población escolar conformada por niños con un entorno cultural más elevado, lo que automáticamente sube el nivel de las escuelas. De cualquier modo, en esas delegaciones de privilegiados, los niños raramente irán a la *Hauptschule*, más bien lo harán directamente al *Gymnasium*.

Las bajas notas obtenidas por los alumnos durante sus estudios en la secundaria provocan que éstos tengan la impresión de que no “sirven” para el estudio; los fracasos escolares son vividos como fracasos personales, como si el entorno y la misma escuela fueran ajenos a ello. Estos elementos se juegan constantemente entre los alumnos de la *Hauptschule*, quienes vivieron el rechazo para ingresar al bachillerato y fueron enviados a la escuela de menor rendimiento. Entonces, obtener bajas calificaciones en la *Hauptschule* es una profundización de la herida, significa ser atrasado entre los atrasados. Mucho se escribió sobre el tema *Hauptschule*, por lo general en una discusión entre dos bandos y sus respectivos detractores o seguidores. Afortunadamente, la academia también se ocupó del tema y el mismo Ministerio de Formación (antes nombrado Ministerio de Instrucción) ha dedicado recursos para la investigación sobre este nivel educativo, así como para la búsqueda de soluciones.

Algunas de las observaciones críticas al modelo de funcionamiento de las *Hauptschulen* han sido tradicionalmente las bajas posibilidades de ascenso que ofrece. Tres cuartas partes de los estudiantes que fracasaban en los estándares educativos proceden de familias desfavorecidas, dicen Bacher y otros sociólogos de la Universidad de Linz (Bacher, Leitgöb y Wetzelhütter, 2011).

Los estudiosos señalan que las desventajas podrían mejorar en las escuelas de tiempo completo, pues recibirían el apoyo que en casa no tienen. Y un estudio periódico entre padres de familia financiado por la Cámara del Trabajo de Austria sobre la ayuda extraescolar

dio por resultado que la mayoría de los padres, en coincidencia con los expertos, solicitarían medidas en torno a

la ampliación de las escuelas de tiempo completo, y con ello al reforzamiento de las capacidades individuales de los niños en las escuelas. También hay un acuerdo entre los padres, sobre todo en que los cursos deben organizarse de tal forma que los alumnos comprendan ya en la escuela los contenidos para que no sea necesario tomar ayuda extraescolar (Nachhilfestudie, 2012: 43).

Un aspecto que siempre es problemático en las escuelas es el de los niños hijos de migrantes. La falta de dominio de la lengua (y de acuerdo con lo que observé), la creencia de que los niños aprenden solos y de manera natural, así como las dificultades en los procesos de aculturación inherentes a la socialización en la escuela *versus* la resistencia de familias y niños hijos de migrantes a esto, generan un atraso en estos escolares con relación a los niños nativos. Más de un tercio de ellos no cubre los estándares educativos. Pero no sólo el origen es determinante, algunos estudios muestran que la clase social y el nivel educativo de los padres juegan el papel más importante; es decir, el indicador ambiente sociocultural (más la presencia del indicador migración) sigue siendo factor decisivo relacionado con una presencia menor de estos jóvenes en la educación media superior y superior. Al respecto, cabe señalar la preeminencia del indicador contexto sociocultural en un estudio realizado por Nagy (2006), quien al analizar los datos de las migrantes o hijos de migrantes con relación al contexto sociocultural se encontró que la gran diferencia radicaba más en el nivel sociocultural que en el hecho de ser migrantes o hijos de migrantes. Incluso, las diferentes etnias mostraron diferencias entre sí, los turcos tienden más a intentar que sus hijos vayan al bachillerato que los de otros países. Sobre este tema, se planteó la hipótesis del poco interés de los padres en ello para no perder los vínculos y mantenerse como unidad con similares características, lo cual es plausible, pues los migrantes que desconocen el idioma (es el caso de muchas madres de familia que no trabajan fuera de casa) viven la sociedad y la cultura como algo amenazante a su propia

identidad y cultura (Nagy, 2006). Hay también elementos sistémicos que se están jugando en estas circunstancias, tales como la no existencia de la escuela universal hasta los 15 años, lo que tiene efectos sobre la atención más individualizada que la escuela que decide el futuro a la edad de 10 años (Bacher, 2007). El mundo escolar en la actualidad presenta una complejidad que no se puede resolver, ni real ni académicamente hablando, con una correlación de variables.

Otro problema que enfrentaba la escuela, en particular la *Hauptschule*, fue la pérdida de la buena imagen de la profesión docente, aun cuando es una de las mejores profesiones si de tener un empleo seguro se trata. Su reconocimiento social se fue deteriorando cada vez más, sobre todo a raíz de los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales. De este modo, los maestros cargaban con las consecuencias de un “envejecimiento” de las formas de trabajo, una capacitación insuficiente frente a las nuevas demandas planteadas a la escuela, una selección social que hace el sistema escolar y una falta de disposición de las fuerzas políticas conservadoras para llegar a un acuerdo que permitiera una reforma sustancial a este nivel educativo. A lo anterior, hay que agregar la falta de autorreflexión en el sistema, lo que incluye a los maestros mismos y sus prácticas educativas.

Quisiera abordar otra problemática del sistema que ha sido muy discutida, pues tiene que ver con cómo se asume, desde una perspectiva pedagógica, la práctica docente: la evaluación. Desde sus orígenes, hubo dos tipos de subgrupos de rendimiento en cada grupo de la *Hauptschule*. En el A, se encontraban los alumnos más adelantados y en el B los más débiles académicamente hablando. Los niveles eran permeables, los niños podían bien pasar de un nivel al otro y también encontrar una salida a las llamadas *Mittelschulen* que, sin ser de nivel bachillerato, sí garantizaban mejores posibilidades de formación y un mayor reconocimiento social. En la década de los ochenta se cambió el sistema general de los grupos A y B, que era poco diferenciado, por otro de grupos de rendimiento en las tres materias básicas (alemán, inglés y matemáticas), con el fin de apoyar de manera puntual las potencialidades y déficits, y con ello disminuir la cantidad de niños con problemas en las materias. Las críticas a este

sistema de segregación interna se refieren, sobre todo, a que a los menores se los clasifica y, con ello, sus problemas se vuelven “una profecía que se autocumple”, lo que complica la superación de sus dificultades académicas. Sin embargo, no todos los maestros lo veían así. Una de las profesoras de este sistema que entrevisté lo señaló como un “acicate para los muchachos”¹⁴ que les permitía asumir un compromiso para lograr un mejor nivel.

Un aspecto importante, según nos muestran las tendencias, es lo relacionado con el género, la evaluación y el acceso a la formación. Al respecto, me gustaría comentar un trabajo de Altrichter y Nagy (2009) en el que se analizan las brechas de género, que siguen mostrando aspectos para la reflexión y la toma de decisiones. Estos autores, al analizar resultados de pruebas objetivas y compararlos con las evaluaciones otorgadas por los maestros, encontraron que las mujeres recibían mejor evaluación que la obtenida en las pruebas objetivas, lo que se reflejaba más adelante en su desempeño, que no era tan bueno como podía esperarse dadas sus calificaciones. Los investigadores nombran a este fenómeno “dramatización de género”, lo que significa que si las niñas son más calladas y atentas en clase, los maestros les otorgan calificaciones un punto más arriba que a los niños, que son más inquietos y tienden a “molestar” más durante las lecciones. Lo anterior, sobre todo, en materias como física y química, pues las exigencias en estas disciplinas son menores por no ser objeto de evaluaciones de egreso, fenómeno presente en menor medida en matemáticas (2009). Lo anterior se refleja en que hacia el final de los estudios las mujeres tienen las mejores notas y los hombres las peores pero, como se señaló antes, también que se enfrenten a problemas de desempeño por los déficits no trabajados. Otra perspectiva de análisis de Nagy (2006) fue considerar género y origen de la escuela por campo-ciudad; en la ciudad, son más las jóvenes que reciben el derecho a continuar en una AHS o bachillerato que en las escuelas del área rural; 17 por ciento de varones *versus* 11 por ciento de mujeres en escuelas rurales, y 4 por ciento de varones *versus* 31 por ciento de mujeres en escuelas urbanas lograron el in-

14 Entrevista a una maestra. Viena, septiembre de 2013.

greso al bachillerato. Dos aspectos se juegan en la exclusión de los varones, el origen lingüístico no alemán y el haber rebasado la edad reglamentaria. Para estos jóvenes, la única opción que les queda si quieren acceder a una formación superior es hacer la *matura*; es decir, el examen reglamentario de culminación del bachillerato como postulante externo, pero no como alumno regular del bachillerato, la AHS o el BHS, lo cual es una barrera difícil de superar. En cuanto a las niñas, son las ciudadinas quienes registran un rendimiento menor debido a que son repetidoras o son colocadas en los subgrupos de rendimiento bajo y, como ya se señaló, una vez que se coloca a un alumno en ese nivel es muy difícil que logre la salida hacia otro tipo de escuela.

De lo anteriormente señalado, bien puede decirse que el estatus logrado así como la certificación de ingreso o no a la enseñanza media superior, están influidos no sólo por las características de la composición de los grupos de estudiantes, sino evidentemente también por criterios de evaluación y niveles de exigencia diferenciados tanto de manera regional como por las escuelas mismas y los maestros (Nagy, 2007).

Una tercera parte de las niñas se encontraba, después de la primera evaluación, en la categoría de rendimiento más baja, lo que las colocaba de forma automática en un lugar desde donde era imposible el acceso al bachillerato (nivel básico). Para los chicos, la situación se presentaba en uno de dos. Lo anterior nos lleva una y otra vez a la relación campo/ciudad y nacionales *versus* extranjeros. Y es como estamos viendo, *Hauptschule* no es igual a *Hauptschule*. El mismo estudio (realizado en la ciudad de Salzburgo) mostró la enorme proporción de alumnos de origen extranjero en las escuelas de esa ciudad, en oposición a las zonas rurales. En promedio, hay 54 por ciento de alumnos extranjeros en la ciudad contra 4 por ciento en el campo. La investigadora encontró una escuela donde el porcentaje era de 90 por ciento. En la ciudad, hay más niños diagnosticados con algún problema: 1.9 por ciento en la ciudad contra 0.6 por ciento en el campo; así, los problemas y la falta de dominio de la lengua hacen de esto un escollo adicional para maestros y compañeros. En la ciudad, 46 por ciento está fuera de la edad reglamentaria escolar por la categorización en

niveles de rendimiento bajo. Con relación al rendimiento, la ciudad también aparece en desventaja, pues sólo tiene 19 por ciento de estudiantes en el nivel alto de rendimiento, mientras 33 por ciento está en el nivel más bajo. En oposición, 38 por ciento de los niños que viven en el campo está en el más alto y sólo 9 por ciento en el más bajo. La mayor parte de los estudiantes de las regiones conurbadas pertenecientes a la secundaria vienen de la clase media baja y tienen antecedentes migratorios. De ahí que haya pocas expectativas de apoyo familiar para los niños y para la escuela (Nagy, 2006). La configuración específica de la población estudiantil lleva a los alumnos de la *Hauptschule* de zonas conurbadas a un desarrollo poco favorecedor del aprendizaje y, consecuentemente, a un pobre rendimiento en el aprendizaje de los diferentes talentos. Un aspecto desafortunado para el futuro de los jóvenes es que la conformación específica de la población estudiantil (en la relación campo-ciudad) lleva a los alumnos de las *Hauptschulen* rurales, como consecuencia de normas de evaluación más estrictas que en la ciudad, a injusticias en el otorgamiento de certificaciones para el ingreso al bachillerato de ciclo superior (Nagy, 2008). De esta manera, en las ciudades pudiera suceder que estos jóvenes tuvieran un ingreso automático a la universidad, mientras los que vienen del campo tendrán que tener mejores notas, por lo menos un “bien”, o que la conferencia de profesores los recomiende ampliamente para poder continuar con sus estudios académicos. “Hace falta objetividad, validez y confiabilidad en las evaluaciones y calificaciones que están definiendo el futuro de los jóvenes, pero no se ve solución a largo plazo” (Nagy, 2008: s/p).

La situación tan diversa y el hecho de que los padres de niños ciudadanos ejerzan una mayor presión para el logro de una mejor escuela para sus hijos ha hecho de la escuela secundaria o *Hauptschule* una escuela de “restos”,¹⁵ según Nagy (2006), quien fue maestra de secundaria y se doctoró con ese tema. Las consecuencias de lo anterior son, por un lado, que el autoconcepto se reduzca, que se

15 Ya durante la década de los noventa se empezó a registrar una movilidad estudiantil hacia el logro del bachillerato y el ingreso a escuelas superiores profesionalizantes. Véase el interesante artículo sobre la movilidad estudiantil en el sistema educativo austriaco (Biffi, 2002).

pierda mucho tiempo en clase para resolver problemas de y entre los niños, y que con ello disminuya el tiempo para la enseñanza. Frente a este panorama, una de las medidas urgentes reconocida por los investigadores del tema para contrarrestar las desventajas de origen (enorme diferencial entre los niños de padres sin o con mínima escolaridad hasta los académicos) son la escuela universal y las escuelas de tiempo completo (Bacher, 2007).

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS

La KMS como antecedente de la NMS

Uno de los intentos por resolver el problema siempre creciente de las dificultades reales y la mala fama de la *Hauptschule*, y con el fin de acercar a los muchachos al bachillerato (AHS), fue la creación de un tercer tipo de escuela en el año 2000, denominada Escuela Secundaria Cooperativa (KMS, por sus siglas en alemán). En realidad, era una *Hauptschule* normal que funcionaba con una pequeña gran diferencia, el trabajo colegiado con profesores de algún *Gymnasium*, los cuales venían a la *Hauptschule* e impartían clases de manera conjunta en algunos grupos seleccionados. Algo así como “el *Gymnasium* trabaja con la *Hauptschule*”.

Este proyecto tenía la finalidad de animar a los chicos de la secundaria a elevar su rendimiento con el fin de que pudieran acceder en un futuro al nivel superior del bachillerato, fue un claro esfuerzo por derribar barreras de acceso a la escuela universal que la negativa conservadora impedía a toda costa (Kriechhammer, 2012); se llevó a cabo por interés de ambas instituciones. Sin embargo, no dejó de ser una solución remedial sin futuro.

Más adelante, en 2008 y 2009, se inició el proyecto experimental *Neue Mittelschule* como respuesta institucional a las cada vez más grandes críticas a la tradicional *Hauptschule*, que terminaría convirtiéndose en el proyecto de reforma educativa de la secundaria.

El inicio del proyecto NMS en 2007 con escuelas que voluntariamente se apuntaran para ello comenzó con grupos del primer gra-

do de 67 escuelas secundarias; la condición para iniciar el cambio *Hauptschule* por NMS era que dos terceras partes de los profesores y padres de familia se mostraran de acuerdo con ello. Durante los años siguientes, la NMS siguió creciendo y poco a poco el proyecto empezó a ganar adeptos en cada vez más escuelas. En este contexto, encontramos varias circunstancias que permitieron que el proyecto NMS pasara de la fase experimental a la de la implantación definitiva a través de un decreto: en primer lugar, debido a su éxito después de cuatro años de experiencia, pero también debido al reconocimiento de la imposibilidad de implantarlo sobre la base de 100 por ciento de aceptación voluntaria (por la resistencia de los docentes al cambio).

Otro aspecto de gran importancia fue el logro de la ministra de Instrucción de un amplio acuerdo con los *Sozialpartner*,¹⁶ más allá de los intereses partidarios, reflejado en “un consenso amplio sobre la reforma asentada en la Declaración de Bad-Ischler cuyo núcleo es el objetivo común de lograr una reforma estructural profunda en el sistema educativo”.¹⁷ Así, si bien no se logró la escuela universal hasta los 15 años, apuesta del gobierno en turno, se aceptó por lo pronto la universalización del modelo NMS para toda la *Hauptschule* (BMUK, 2010). De este modo, se mantenía el viejo sistema de definición de futuro a los 10 años de edad, pero acercando la secundaria al *Gymnasium* y elevando su nivel académico con una serie de cambios curriculares, didácticos, formas de evaluación, formación docente, etcétera. El director del Proyecto NMS describía de la siguiente manera este proceso:

El trasfondo de la NMS es la visión de una escuela universal para los niños de 10 a 14 años que tiene una larga historia y está muy cargada políticamente, sorprendentemente para los conocedores de la política

16 *Sozialpartnerschaft* es un sistema austriaco de negociación política generado después de la Segunda Guerra Mundial en el cual están representados los más importantes intereses de la política y economía austriaca, y que opinan y codeciden las medidas políticas y económicas que toman los gobiernos en turno y que son de su interés. La educación es un asunto del más alto interés político.

17 Helmut Bachmann en entrevista con la autora en el Ministerio de Instrucción el 23 de septiembre de 2013.

austriaca, la Ministra ha llevado al orden del día de manera decidida el tema de la escuela universal. Para muchos, también para mí, la necesidad de una reforma profunda no se cuestionaba. Sin embargo, ¿era un atrevimiento esperarla! con la estrategia de comunicación que iba más allá de los partidos, la Ministra logró un consenso amplio sobre la reforma... Hemos avanzado, muchas resistencias se han diluido y el proyecto está apoyado por muchas personas comprometidas y entusiastas (BMUK, 2010: 100).¹⁸

Hay, pues, dos pilares que sostienen la reforma, la decisión política de lograr la educación universal para los niños de 10 a 14 años y la otra de orden pedagógico que pretende hacer vivible una nueva cultura de aprendizaje (BMUK, 2010).

Los objetivos de la nueva escuela secundaria¹⁹

Los objetivos fundamentales de la NMS son “evitar una separación muy temprana de los niños en las escuelas”, debido a que eso implicaría la escuela universal hasta los 15 años, lo que no ha sido posible por motivos de orden político. En este contexto, se decidió enfrentar cada uno de los problemas de la secundaria con la postura más utópica: con un intento por nivelar la *Hauptschule* con el nivel básico del bachillerato en la medida de lo posible; así, explícitamente se plantea vincular “la exigencia de rendimiento tradicional del bachillerato” con la clara orientación hacia las potencialidades y talentos de los muchachos en una atención individualizada. De acuerdo con el portal del Ministerio de Formación, en este modelo de secundaria se dará tanto importancia a la orientación para la formación (bachillerato) como a la orientación profesional (formación profesional preuniversitaria). Con esta declaración, se abre la posibilidad de que

18 También tematizado por Helmut Bachman, en entrevista con la autora en el Ministerio de Instrucción el 23 de septiembre de 2013.

19 Toda la información descriptiva sobre la NMS se obtuvo del portal del Ministerio de Formación de Austria (BMB, 2016).

la secundaria deje de ser la antesala de la formación en algún oficio como había sido históricamente y de que los alumnos que así lo deseen y tengan la formación accedan a la educación media superior. En segundo lugar y necesariamente partiendo del objetivo de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el modelo propone desarrollar una nueva cultura escolar basada en los elementos que a continuación se señalan.

- a) El trabajo en grupos reducidos y atendidos en las materias básicas (alemán, matemáticas e inglés) por dos maestros y por profesores formados en la universidad; esto es, profesores del bachillerato y no de secundaria.
- b) La forma de trabajo será individualizada y diferenciada.
- c) Los planes de estudio que se usarán serán los del nivel básico del *Gymnasium* (del tipo *Realgymnasium*; es decir, el bachillerato que trabaja con atención especial a las ciencias modernas e idioma vivo) y con evaluación diferenciada.
- d) Los objetivos formativos serán los mismos válidos para todo el sistema educativo ya vistos antes.
- e) En la formación será prioritario que los alumnos aprendan técnicas para el aprendizaje autónomo y que sepan presentar los conocimientos adquiridos; además, los niños más avanzados ayudarán a los menos. Con ello, además de ayudar, adquirirán competencias sociales y metacognitivas.

Veamos ahora los aspectos más relevantes de las características del proyecto NMS. Uno de éstos es la individualización y diferenciación interna, lo que significa que cada niño será impulsado en sus capacidades individuales y sus talentos, se les dará el tiempo y el apoyo necesarios para que puedan apropiarse de los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus ritmos y, por otro lado, recibirán la ayuda que necesitan lo más temprano posible para que desarrollen sus talentos.

Los datos sobre distribución del gasto y la relación numérica maestro-alumno son dignos de mirar y de reflexión. Por ejemplo, en la educación primaria nos indican que la relación maestro-alumno

ha ido disminuyendo de manera constante, al pasar en promedio de 16 alumnos por profesor en 1980 a 11 en 2015²⁰ (UNESCO, 2015), lo cual puede explicarse por el decremento de la población escolar. Sin embargo, el caso austriaco presenta sorpresas, ya que en lugar de una reducción en el de maestros (frente a la disminución de alumnos) como sugeriría un pensamiento economicista, hay un aumento; el número de maestros pasó de 28 890 en 1999 a 30 977 en 2015. Luego entonces, mientras el alumnado se redujo 15.70 por ciento, hubo un aumento en la contratación de maestros, 7.2 por ciento, lo que podría indicar una política pública estratégica encaminada a incrementar la atención del alumnado. No obstante, las estadísticas de los gastos según el tipo de escuela muestran una mayor atención a las escuelas especiales, sector cuyo gasto de operación es significativamente mayor que el del resto, debido al personal que se requiere para la atención a estos chicos. Por otro lado, si observamos la distribución del gasto en las secundarias, éste es mayor que en las primarias y que en los bachilleratos (AHS), lo que podría estar mostrando el apoyo coyuntural a la reforma de la secundaria. Así, pues, encontramos nuevas contrataciones de docentes y una distribución diferenciada del gasto en lo que aparentemente se está beneficiando a las escuelas de atención a la diversidad y, por otro lado, a la secundaria (véase cuadro 3).

Asímismo, la inversión se encamina de manera estratégica a ir resolviendo los problemas que el sector va planteando, aunque no todos. En el caso de la educación básica, sobre todo la secundaria, se estima la salida de casi 50 por ciento de maestros por jubilación en los próximos años. Sin embargo, encontramos que otros datos estadísticos muestran que el número de maestros en la NMS no ha aumentado, así que tal parece que la atención individualizada la están cubriendo en parte con horas extras de los maestros, como lo mencionó una maestra entrevistada por la autora. Con el modelo educativo elegido, la atención individualizada y diferenciada brinda

20 Es importante no imaginarse grupos de 11 niños ni de 16. El promedio indica un buen número de maestros que atienden a los niños, desde el segundo maestro en clase en grupos de integración, maestros de educación física y deportes, de actividades extraescolares, de música, etcétera.

a todos los alumnos la posibilidad de enriquecerse con la heterogeneidad, sin que ello implique impedimentos para los más veloces ni presiones para los que requieren más tiempo; se trata de un modelo flexible que toma el tiempo como factor coadyuvante y no de presión. Con relación a este punto, podemos concluir que si bien la atención individualizada es una propuesta de orden pedagógico-didáctico, solamente con voluntad política y compromiso docente es factible su puesta en práctica. Sólo es de esperar que no se quiera resolver básicamente con el compromiso docente.

CUADRO 3.

Gastos financieros per cápita* según tipo de escuela

Tipos de escuela	Euros
Escuelas primarias,**	7 308
Escuelas secundarias, 3	11 168
Escuelas especiales	28 785
Politécnicos	9 687
AHS3	8 594
Escuelas de formación profesional	14 916
Escuelas técnica-industriales	9 608
Escuelas comerciales	9 227
Escuelas profesionales sociales y económicas	15 040
Escuelas para la producción agrícola y forestal	17 693
Escuelas para profesionales de educación media y superior	7 011
Universidades pedagógicas	14 384
Universidades	13 001
Universidades técnicas	7 775

Fuente: Statistik (2016).

*Estudiantes en instituciones públicas y privadas.

**Incluye NMS.

Pasemos ahora al aspecto didáctico del planteamiento de la atención individualizada. La diferenciación flexible es la parte didáctica y metodológica para atender la diversidad; la autora de este concepto es Carol Ann Tomlinson, quien aparte de profesora de primaria, es profesora universitaria y autora de varios libros con el tema de la diferenciación. Desde hace varios años, apoya a maestros en escuelas que quieren diseñar sus clases para alumnos de diferentes contextos y condiciones hacia el logro de metas. El modelo de *diferenciación flexible*, creado por ella, es una de las bases del desarrollo curricular

de la NMS. Tomlinson escribe en su libro, *El aula diversificada* (2001), que diferenciar la instrucción no es una estrategia o un modelo de enseñanza, sino una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje que aboga por comenzar donde los individuos son más que un plan de acción prescrito que ignora la preparación del estudiante, sus intereses y perfiles de aprendizaje. Es una forma de pensar que desafía el modo en que los educadores suelen prever la evaluación, la enseñanza, el aprendizaje, las reglas de la clase, el uso del tiempo y el currículo (Tomlinson, 2001). La instrucción diferenciada es “una manera de pensar todo lo que haces cuando enseñas y todo lo que hacen los niños cuando aprenden (señala que) es más sabio centrarse en cómo pensar la enseñanza y el aprendizaje” (Tomlinson, 2001: 38) (véase cuadro 4).

CUADRO 4.

Modelo de diferenciación flexible

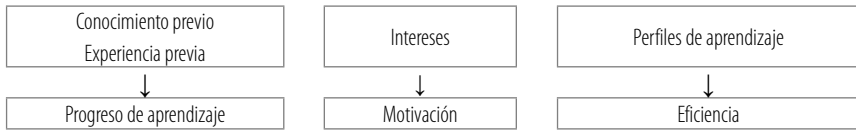
Diferenciación significativa	
Que el maestro respeta de los alumnos...	<ul style="list-style-type: none"> → Conocimientos previos → Intereses → Perfiles de aprendizaje
Para diferenciar el aprendizaje según...	<ul style="list-style-type: none"> → Contenidos → Procesos → Productos → Campo
Bajo los principios...	<ul style="list-style-type: none"> → Currículo transparente → Tareas respetuosas → Aprendizaje observado → Agrupación flexible

Fuente: Tomlinson (2001).

Asimismo, señala que al respetar los factores de los alumnos se tienen los siguientes efectos: “diferenciar por intereses tiene el efecto de una mayor motivación de los alumnos, diferenciar por perfil de aprendizaje lleva a la mayor eficiencia posible en el aprendizaje, y diferenciar en la disposición a aprender permite el desarrollo del aprendizaje” (Tomlinson, 2001: 38) (véase esquema 2).

ESQUEMA 2.

La diferenciación en sus tres vertientes y repercusiones



Fuente: Tomlinson (2001).

Algunas ideas centrales de la diferenciación flexible en cuanto al aprendizaje son: aprendemos y tenemos intereses diferenciados; llevamos con nosotros diferentes experiencias, conceptos, competencias y conocimientos previos; siempre sirve recordar que diferentes caminos nos llevan a la meta. Y, para ello, las clases se diseñan de manera proactiva e inversa a fin de poder actuar de manera flexible para apoyar mejor a los estudiantes en el logro de sus metas. En cuanto a aspectos deontológicos, encontramos que de acuerdo con el eslogan “la unitalla no es para todos” se reconocen y se tratan de manera proactiva las diferentes necesidades en los tres niveles: disposición, intereses y perfiles de aprendizaje. En cuanto al trato de las escuelas, trato igual a desiguales no es justo, en cambio, un trato equivalente garantiza igualdad de oportunidades. Finalmente, está el reconocimiento de que cada niño desea encontrar su lugar en la escuela y ésta tiene la obligación de otorgárselo.

De la mano de este enfoque, en la NMS se prioriza durante las clases el trabajo en los distintos temas y contenidos en equipo, así como el uso de nuevos medios al mismo tiempo; el trabajo colaborativo da la oportunidad a los estudiantes no sólo de repasar transmitiendo lo aprendido, sino de captar y comprender las cosas, todo esto con el apoyo de los nuevos medios. Gracias al *e-learning* hay una transmisión interactiva de conocimientos que posibilita el aprendizaje y el manejo crítico de internet, por ejemplo.

La integración de alumnos independientemente de su origen y género no sólo significa igualdad de oportunidades para todos, sino es el medio para sensibilizar en inteligencia social con aspectos como respeto, cuidado, tolerancia y generar así una conciencia libre de prejuicios. Muchas de las NMS tienen atención vespertina, por lo que los chicos reciben la oportunidad de profundizar en lo aprendido; al

mismo tiempo, se ofrecen actividades creativas, musicales, deportivas y ecológicas, lo que constituye el medio para que experimenten fases de relajación con actividades valiosas de tiempo libre. La legislación establece que:

La nueva escuela secundaria tiene la tarea de capacitar a los alumnos en función de sus intereses, talentos, dones y capacidades tanto para la transición a otras escuelas secundarias y bachilleratos como para prepararse para la vida profesional. El objetivo es promover de forma individual a cada estudiante lo mejor posible en términos de igualdad de oportunidades. A través de una orientación educativa y profesional, los alumnos son orientados sobre la base de sus fortalezas para garantizar la mejor de las opciones educativas y de carrera al final de la NMS (BMB, 2016: s/p).

Este primer señalamiento sobre la NMS plantea algunos elementos dignos de mención; la tarea de este nivel y este nuevo tipo de escuela implican capacitar y formar a los estudiantes para tres posibles salidas: otra escuela de nivel medio con terminación técnica, la capacitación para el trabajo en la formación dual (escuela-empresa) o para el ingreso al bachillerato. Tal capacitación se hará en función de intereses, talentos, dones y capacidades, lo que está definiendo criterios para la decisión final en torno a qué camino seguir.

El apoyo será individualizado en términos de “lo mejor posible” e igualdad de oportunidades para todos. Para la cultura política mexicana, acostumbrada a la simulación, podría pensarse en un discurso modernizante y políticamente correcto. Sin embargo, no puede pensarse en esos términos en el caso que nos ocupa. En las escuelas visitadas, se pudo constatar un gran compromiso por la escuela y de parte del director del Proyecto NMS, que orientaban su mirada al objetivo mayor sin dejar de reconocer las limitaciones exodeterminadas: el trasfondo social, económico y cultural de los chicos, que influye de manera importante en el resultado del trabajo escolar y docente; se sabe que la mayoría de ellos no lograrán el acceso al bachillerato y que la salida profesional y técnica ha sido tradicionalmente el camino de los niños de la *Hauptschule*, ahora NMS.

La flecha ha trazado su camino desde los 10 años de edad (desde el nacimiento, de hecho) para la mayoría de los niños. No obstante, durante los últimos años se observa un aumento importante del ingreso de chicos de la primaria al *Gymnasium* y una disminución del ingreso a la *Hauptschule* o NMS, donde va quedando una gran mayoría de estudiantes de menores recursos económicos, sociales, culturales o académicos. En esta situación se encontraban tradicionalmente los niños con “antecedentes migratorios” o de segunda generación. Sin embargo, un estudio reciente mostró que la formación de los padres tiene un mayor peso específico que el origen.

August Gächter (Der Standard.at, 2014), de la Academia Austriaca de la Ciencia, en un análisis del origen de los chicos en la selección bachillerato o formación dual, encontró que el trasfondo social tiene un efecto mucho más fuerte en la carrera educativa que el país de origen de sus padres; en un estudio realizado entre la población de Viena, encontró que tomando en cuenta sólo el origen hay una diferencia de 26 puntos porcentuales entre el grupo con las tasas más bajas de matrícula en el bachillerato (estudiantes cuyos padres son de Turquía) y el grupo con la más alta (con padres de Austria). Pero si se compara el país de origen de los padres tomando en cuenta la situación social y profesional de éstos y la situación social y económica de la unidad familiar, la diferencia se reduce a únicamente 5 puntos porcentuales. Baste este dato para puntualizar la enorme diferenciación social en el mosaico étnico producido por las migraciones de los últimos años, constiuida ya no sólo por *trabajadores invitados*, generalmente campesinos pobres de Turquía o la ex Yugoslavia, sino también por los más calificados, fugados de sus países de origen por crisis políticas o económicas.

Más allá de esas diferencias, es un hecho que la organización escolar en Austria cuida cada cohorte de egresados de la escuela secundaria para que los jóvenes tengan acceso a alguna formación profesional, técnica o de bachillerato, los que quedan fuera del sistema de formación son una minoría y están muy desvalidos frente al mercado de trabajo. Curiosamente, lo mismo sucede con aquellos que sólo concluyeron el bachillerato pero no hicieron una carrera universitaria o profesional. Así, pues, en Austria es de gran valor

haber concluido alguna formación profesional así sea en el nivel más bajo (en la formación dual) que no tener formación alguna. El dueño de un restaurante que hacía formación de aprendices comentó en una entrevista: “prefiero contratar a alguien que concluyó alguna formación aunque no sea cocinero o mesero, pues haber hecho una formación hasta el final me demuestra que tiene disciplina, se compromete y aprende, lo demás acá lo puede aprender” (entrevista a Formador-G-1060).

Organización

Básicamente, en la NMS se enseña a la totalidad de los alumnos sin distinción en todas las materias; es decir, desaparece la organización por grupos de rendimiento que significaba segregación como antaño en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas. Lo anterior responde a la necesidad de quitar ese sistema de selección en el interior del grupo que, como se describió en la parte histórica de este artículo, se originó en el siglo XIX, ya que en la *Hauptschule* la organización dentro de un mismo salón de clases consistía en dos niveles (A y B) y después se modificó a una clasificación en tres niveles sólo por las tres materias básicas: alemán, inglés y matemáticas, y los jóvenes podían pasar de uno menor a uno mayor y a la inversa. En las entrevistas realizadas a maestras de ese tipo de escuelas, se encontró acuerdo con esta forma de trabajo, pues evitaba que los alumnos se sintieran con exigencias por arriba o por debajo de sus capacidades, al mismo tiempo que permitía que los jóvenes que lograban pasar de un nivel a otro se sintieran motivados para el logro escolar; se reportaron algunas experiencias exitosas. La investigación no permitió entrevistar a alumnos y padres de familia para conocer el punto de vista del usuario, así que al respecto únicamente podemos reportar éste. Tal forma de organización escolar enfrentó muchas críticas en el ámbito académico y social debido a su carácter excluyente y estigmatizante, aunque efectivamente desde la perspectiva docente fuera práctica y estuviera orientada al logro. En cambio, la nueva forma de organización individualizada permite que las singularidades sean

respetadas sin necesidad de jerarquizar o discriminar/segmentar por aprovechamiento. El grupo es mirado como un todo con sus múltiples particularidades. Ello va a exigir de los actores acostumbrados al sistema anterior, docentes y alumnos, un cambio de perspectiva que no será fácil de realizar. La forma de implementarla tiene contemplados una serie de mecanismos de acompañamiento, apoyo y formación continua, de tal forma que el docente no se sienta solo frente a esa enorme tarea. En el ciclo escolar 2010/2011, la NMS contaba ya con 320 escuelas en funcionamiento, lo cual fue un gran logro que quedó registrado en un libro de entrevistas en el que los profesores compartían su experiencia en el proyecto para orientar y animar a más colegas a sumarse a esta nueva cultura escolar promovida desde el ministerio. Una profesora de Wels (Alta Austria) señalaba con relación a su cotidianidad:

Primero debo señalar que mi grupo tiene una enorme disposición y compromiso para aprender. Creo que mi colega y yo (hay dos maestros por grupo en las tres materias básicas) trabajamos muy bien en equipo. Por supuesto que para los alumnos es muy bueno tener a su disposición a dos maestros, los alumnos son muy sociales y se ayudan mutuamente cuando alguno termina antes, desgraciadamente es difícil poder animar a todos los colegas a un trabajo coordinado (BMUK, 2010: 184)

Con relación a las bases conceptuales de formación, el programa de la NMS (BMB, 2016) instituyó ocho medidas pedagógicas reglamentarias para la diferenciación interna en la enseñanza y la individualización del aprendizaje:

1. “Dos maestros enseñan en un grupo juntos en las materias: alemán, idioma extranjero y matemáticas para llevar a cabo de manera efectiva el apoyo individual a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

Lo anterior significa el reconocimiento a la necesidad de cambiar las condiciones de trabajo para poder cumplir con las nuevas exigencias de atención individualizada; llevar a la práctica esta medida implicará desarrollar la capacidad de trabajo en equipo por parte de los

maestros y ello, como se puede apreciar más adelante, se visualiza, pues se ofrecen alternativas en el apoyo a los docentes y en la formación.

2. “La estimulación de talentos y fortalezas en apoyo a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

La práctica de seleccionar a los alumnos en tres grupos de rendimiento significaba definitivamente coartar cualquier posibilidad de acceso a un mejor nivel escolar desde los 10 años, así que acabar con esa práctica y decidirse por una atención individualizada para atender y mirar talentos y fortalezas más que déficits es uno de los planteamientos más importantes de esta propuesta.

3. “La enseñanza adaptada a las necesidades y potencialidades individuales se orienta desde las fortalezas de cada alumno/a. Frente a ello, las debilidades no se descuidan” (BMB, 2016: s/p).

Este cambio de mirada de las debilidades hacia las fortalezas es una de las características más importantes de esta reforma y está implicando fundamentalmente la función docente: su manera de enseñar y de mirar al grupo y al alumno. Es uno de los aspectos más difíciles de lograr, pues la tradición dicta la mirada al déficit que hay que corregir. Mirar las fortalezas de los alumnos en primera instancia produce en ellos no una identidad en la carencia, sino la confianza de conocer sus fortalezas que además serán robustecidas y, a partir de ahí, trabajar las debilidades; punto de partida muy diferente para el alumno, desde donde estará en condiciones de desarrollar una identidad más integrada; lo anterior exigirá del maestro un cambio radical de forma y perspectiva de trabajo que lo involucrará de manera importante.

4. “Los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje se ayudan entre sí y se benefician mutuamente de ello” (BMB, 2016: s/p).

Este cuarto mandato pedagógico de la reforma proporciona a los maestros la clave de los tres anteriores y plantea la filosofía que acompaña a esta medida. De acuerdo con lo señalado por el doctor Bachmann,²¹ la idea generalizada entre los autores de la reforma es la necesidad de una escuela secundaria universal. Sin embargo, da-

21 En entrevista realizada en el Ministerio de Instrucción.

das las condiciones políticas y la fuerte resistencia del partido conservador, ésta es una salida que busca el equilibrio en la población escolar de la NMS. Ellos están conscientes de las dificultades que entraña el que en las escuelas secundarias se generan situaciones donde la población extranjera es mayoritaria, lo que implica dificultades múltiples en los procesos de integración, de dominio de la lengua, etcétera. Más allá de las dificultades, un principio rector de esta reforma es la confianza en la riqueza de la heterogeneidad y que, si es aprovechada, resultará beneficiosa para todos.

5. “Se promueven grupos temporales y flexibles formados por los mismos estudiantes” (BMB, 2016: s/p).

Este principio parte del supuesto de que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. De algún modo, se mantiene un espíritu existente en la vieja escuela secundaria de separar a los alumnos para lograr su mejor aprendizaje, sólo que las separaciones serán temporales y flexibles para atender a los alumnos de acuerdo con sus tiempos, necesidades y capacidades. Esta medida de reconocer las individualidades acepta la pertinencia de conformación de grupos, pero no en un afán selectivo como era el caso antes, sino de atención a las necesidades individuales.

6. “Se debe evitar la sobrecarga y el bajo requerimiento a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

Este principio parte del reconocimiento de que la sobrecarga frustra y el bajo requerimiento genera aburrimiento y desgano, y está vinculada íntimamente con el principio de moverse de acuerdo con las singularidades del grupo.

7. “Se implementarán medidas para la educación inclusiva y la diversidad (por ejemplo a través de la gestión de grupos multigrado)” (BMB, 2016: s/p).

Es interesante cómo, a diferencia de México donde los grupos multigrado se consideran y son efecto de la pobreza y la marginación, en Austria se está fomentando la generación de grupos multigrado para el logro de las metas de inclusión y apoyo a la diversidad. Estas propuestas están vinculadas con anteriores experiencias hechas en diversos “experimentos” producto de la autonomía escolar que per-

mitió a directivos y maestros interesados hacer realidad su interés de una escuela diferente. Quiero describir una experiencia ilustrativa. Los maestros y directivos interesados presentan ante el Ministerio de Instrucción su proyecto experimental de trabajo, se analiza su viabilidad y, en caso positivo, se autoriza su funcionamiento; de esta manera, proyectos como el de la escuela primaria Taller Integrativo pudieron surgir y demostrar que la integración en grupos multigrado (los cuatro grados de primaria y niños de integración con dos maestras frente a grupo) era un proyecto digno de ser replicado. Después de 16 años de estar en funciones, en 2014, esa escuela recibió el “Galardón Austriaco Escuela”, que premia a las escuelas por su calidad. La experiencia y el éxito de proyectos alternativos como éste ha motivado la búsqueda de criterios incluyentes basados en pedagogías como Montessori, Freinet o Gestalt, pues han mostrado su eficacia en el logro del aprendizaje en situaciones de libertad.

8. “Los alumnos toman gradualmente la responsabilidad de su aprendizaje” (BMB, 2016: s/p).

Se trata de responder a las necesidades de una toma gradual de libertad y de responsabilidades; en ese sentido, se espera el apoyo de los profesores. El pensamiento que subyace a esta premisa es que el aprendizaje en libertad es un camino al logro. Al respecto, los maestros deben diseñar las mejores condiciones para este tipo de aprendizaje; para ello, cuentan con el apoyo del trabajo en equipo con colegas y las asesorías de los encargados del diseño curricular que tiene cada escuela.

Con relación a los siguientes dos aspectos del modelo de la NMS (retroalimentación y evaluación de desempeño y acreditación) podemos ver entre líneas el reflejo de la lucha de sus impulsores por la universalización de la escuela y, en vista de no haberlo logrado, por abrir espacios a una mayor cantidad de jóvenes a la educación media superior y superior.

En los dos primeros grados de la NMS, se sigue evaluando de forma numérica como en la primaria (cinco niveles, de los cuales cuatro son aprobatorios y uno es reprobatorio), pero en los grados superiores, séptimo y octavo, la evaluación se hará como se hace en los bachilleratos. Para evaluar, se toman en cuenta, además de los

elementos conocidos, las fortalezas, las habilidades y los talentos de los alumnos.

Se instauraron, además de los tipos de evaluación antes señalados, “descriptores de rendimiento diferenciado” para poder dar cuenta de la diversidad no sólo en el grupo al reconocer la diferencia entre los estudiantes y su singularidades, sino el desarrollo, los intereses y las potencialidades de cada estudiante, en el entendido de que el reconocimiento de habilidades diferenciado permitiría un camino escolar menos preestablecido que el de antaño, que era casi ineludible. Entonces, estos descriptores diferenciados tienen el objetivo de visibilizar las capacidades de los niños de forma diferenciada, y no sólo eso, sino que se socializan con los interesados en las reuniones tripartitas (maestros, alumnos y padres de familia) a fin de resolver a tiempo posibles problemas detectados en las evaluaciones (Grupos KEL; es decir, Kinder-Eltern-Lehrer (Niños-Padres-Maestros), una de las joyas de la corona de esta reforma). En esas reuniones, se habla sobre el progreso y los procesos de aprendizaje; con ello, se busca fortalecer el sentido de responsabilidad, pero también de aprecio por el trabajo y esfuerzo de los alumnos. Uno podría preguntarse ¿qué tiene de nuevo una reunión niños/padres/maestros? Pues la novedad es que es el niño quien hará su reporte y padres y maestros lo retroalimentan; por supuesto, existen aspectos decididos previamente, como las metas del programa trabajados en clase (véase anexo 1).

La evaluación en el nuevo concepto escolar piensa a los estudiantes en procesos de mediano y largo plazos, por lo que el objetivo es darles tiempo para que logren desarrollar sus potencialidades y poder observar más claramente sus fortalezas, dones y talentos, y así encausarlos mejor.

Como ya se señaló anteriormente, la evaluación sumativa se mantiene como en la primaria para quinto y sexto de educación secundaria, mientras en el séptimo y octavo, en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas, la evaluación está sujeta a dos aspectos que señalo a continuación.

La evaluación de la primera mitad de la secundaria es igual a la de la primaria y mide el logro de los objetivos educativos de la educación general básica. Pero también abre la posibilidad de evaluar

conocimientos “más profundos” que corresponden a la evaluación de los niveles básicos del bachillerato (AHS). Cuando en el certificado aparece la frase “educación general consolidada” significa que se está midiendo al alumno con base en los parámetros del bachillerato y estaría en condiciones de hacer el cambio de la secundaria al bachillerato. Cuando no aparece la leyenda “educación general consolidada” significa que el alumno fue evaluado con los parámetros de la secundaria y no sería posible un ingreso al bachillerato; éste, al egresar, debe ir a una escuela técnica, ya sea en las de nivel medio o hacer una formación en algún oficio, previa aprobación del llamado *Curso Politécnico*²² (véase esquema 1).

Existe una complicada forma de evaluar el cambio de secundaria a bachillerato; hay diferentes momentos y formas de realizar ese cambio al concluir el quinto y sexto grados de escolarización, sobre todo en caso de no tener las mejores notas. De cualquier modo, tanto las autoridades de la secundaria como las del bachillerato deben validar el movimiento con notas de idoneidad. Otra opción es, si el joven y sus padres insisten en el cambio sin cumplir con todos los requisitos, aquél debe realizar un examen de admisión en el bachillerato elegido, siempre y cuando haya cupo. Éste es un aspecto interesante para México, debido a que en el sistema educativo austriaco es de mayor relevancia el egreso (en términos de evaluación) que el ingreso (en términos de examen de admisión). Los exámenes de admisión masivos que conocemos no existen allá. En el caso austriaco, para concluir el bachillerato, los alumnos deben aprobar una serie de exámenes de las tres materias más importantes; son evaluados por un sínodo y si aprueban todos los exámenes reciben la certificación que los habilita para el ingreso a la carrera universitaria que deseen, siempre y cuando no esté bajo el régimen de *numerus clausus*.*

Cuando se habla de transferencia a otros niveles, el tema es la posibilidad de acceder a otro tipo de formación que no sea la de

22 Complementa los 10 años de educación obligatoria y los prepara para el ingreso a la formación dual.

* Nota de la edición. La universidad en Austria no tiene la tradición de restringir el ingreso a los estudiantes que terminaron el bachillerato, con algunas excepciones de profesiones muy demandadas. Así que se establecen cupos máximos; es decir, *numerus clausus*.

la formación en algún oficio o terminar como trabajador auxiliar. Se trata de la carrera por mejores perspectivas de vida o por lograr otro estatus social. Como ya se había explicado antes, el ingreso a la secundaria o al bachillerato a los 10 años es el punto de quiebre, para ambos grupos hay un futuro bastante predecible, y estas medidas permiten, aunque sea de manera complicada, una salida lateral para el ingreso a otro tipo de formación, ya sea el bachillerato o en alguna otra escuela del sistema técnico, punto que se analiza más adelante.

Como los lectores pudieron darse cuenta, este tema tiene una intencionalidad por parte de los gestores del modelo, la cual se encamina a abrir rutas de inclusión a los alumnos de la secundaria hacia la educación universitaria. A eso me refería al inicio de este trabajo con el “estilo austriaco”: si no es posible de manera directa, pues entonces será indirecta, principio heredado de los Habsburgo “para la expansión, en vez de guerras, casamientos”.

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS, CÓMO REALIZAR UNA REFORMA EDUCATIVA DE LA A LA Z

Una reforma de esa envergadura no se lleva a cabo sin enfrentar resistencias y mucho menos improvisadamente. Para implantar un modelo educativo no tradicional en un país con un modelo rígido e inflexible se requirió un largo proceso, amplio en sus medidas de organización y profundo en su concepción pedagógica; por ello, primero buscaron la participación de escuelas voluntarias que tuvieran la disposición de iniciarlo, poco a poco se fueron uniendo más a la propuesta, hasta que, llegado el punto de madurez política del proyecto, todas las escuelas deberían estar funcionando obligatoriamente con este nuevo modelo. Su instauración obligatoria duraría cuatro años lectivos, de 2012 a 2016, egresando en 2018 los últimos grupos de la *Hauptschule* (Bundesgesetzblatt, 2012).

Esta escuela se anunciaba como la expresión de una nueva cultura de enseñanza-aprendizaje orientada al rendimiento, con incli-

nación e impulso al individuo y con un objetivo común dirigido a la igualdad de oportunidades y al fomento de todos los talentos.

La necesidad de anunciarse en primer lugar como una escuela de rendimiento implica no solamente un desafío al sistema *Hauptschule* sino, con ello, salir al paso a las críticas de los sectores conservadores que consideraban cualquier cambio en dirección, libertad y creatividad en la escuela una pérdida de tiempo y de seriedad en el objetivo principal de ésta. “Yo no mando a mis hijos a la escuela para que sean felices, los mando para que aprendan” refunfuñaba un padre de familia molesto con las propuestas de bienestar en las escuelas, lo cual se entiende cuando el horizonte de “la letra con sangre entra” pervive en el imaginario de muchas personas y cuando, efectivamente, una mejor formación asegura una mejor vida. Más allá de las críticas, algo que resaltaba en los lemas de comunicación era la nueva cultura escolar con nuevos métodos, impulso al individuo, igualdad de oportunidades y fomento de talentos. El mensaje era no vamos a abandonar a sus hijos, la escuela “no los homogenizará hacia abajo” (horror de cada padre de familia), pero todos deben tener las mismas oportunidades en el impulso a sus habilidades personales, sin descuidar sus necesidades de desarrollo. Es un discurso que concede pero a la vez reconoce y anhela una “escuela de alto rendimiento” para poder introducir el derecho a las mismas oportunidades de la juventud. Los estándares marcados se homologan en lo posible a los del bachillerato, con el fin de generar mejores opciones de futuro para los jóvenes del país (BMB, 2016: s/p).

Otra característica del sistema es el reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes reciban las clases de forma conjunta sin importar sus capacidades diferentes, lenguas, origen social, cultural y étnico. Es un reconocimiento a la multiversidad y a la vez un programa que deja de verla como un problema y empieza a verla como un enriquecimiento social.

Se fomenta el aprender con otros y de otros, y se declara explícitamente que se evitará una temprana definición del camino de formación de los niños. Para cada menor, se realizará un plan de trabajo individualizado que respete diferencias en sus tiempos y necesidades. Los niños serán apoyados para ir a su propio ritmo y gracias a la

diversidad de posibilidades podrán prescindir de las famosas clases particulares vespertinas que tan alto costo financiero significaban a los padres y madres de familia (Nachhilfestudie, 2012).

Es algo que salta a la vista y que pude constatar en las entrevistas que hice al coordinador de la reforma y a personal directivo y maestros, quienes me sorprendían con su entusiasmo y compromiso. Para ellos, éste era el camino que lograron construir para ofrecer a los jóvenes una secundaria plena de aprendizajes en las mejores condiciones y dejarles las puertas abiertas para construirse el futuro más deseable posible.

Para lograr una cultura del más alto nivel profesional, las autoridades reconocen la necesidad de la formación y la educación continua de los maestros, pues tales cambios exigen de ellos calificaciones y competencias de un orden superior, por ejemplo, en las nuevas formas de evaluación. Para el logro de lo anteriormente señalado, se diseñó un programa que atendería las diferentes aristas del modelo pedagógico de la NMS y que revisaremos en el subtema “formación permanente”.

En cuanto a las actividades complementarias de mayor importancia, las dividí en cuatro grupos para su mejor comprensión:

1. Organización y principios. Un elemento central de esta reforma educativa es el cambio total del concepto de escuela vertical que lanza a los alumnos a su casa para que terminen de estudiar, que no ofrece alternativas a aquellos que no dominan la lengua alemana, que ve en el maestro a un enseñante que planea clases, imparte y examina, que no acepta la diversidad ni en los tiempos y modos de aprender, etcétera. El principio es crear una nueva institución que brinde oportunidades a todos por igual en un ambiente creativo, respetuoso, diferenciado, donde se priorice el aprendizaje; con una metodología adecuada a esos objetivos. Para ello, se proyecta atención a lo largo del día, procurando lograr una continuidad del impulso en las actividades vespertinas. La importancia de estas actividades está documentada por estudios sobre el rendimiento escolar, mismos que refieren la necesidad de que la escuela se haga cargo del apoyo extraescolar,

pues los alumnos con mayor riesgo de abandono escolar o bajas calificaciones son los menos privilegiados: hijos de trabajadores nacionales o extranjeros con pocos recursos académicos y monetarios para apoyarlos en las tareas, lo que aumenta su condición de vulnerabilidad escolar.

Además, se fomenta la creatividad con más actividades artísticas y más arte y proyectos culturales. El deporte también juega un papel muy importante, pues el movimiento se considera favorecedor del equilibrio y el aprendizaje diario. El trabajo en redes, así como en grupos pequeños y formas abiertas de enseñanza es, también, fomentado.

2. Relaciones extraescolares. La escuela se abre, deja de ser un lugar encerrado en sí mismo, se trabaja con expertos externos, quienes colaboran, orientan, retroalimentan. Se da mucha importancia a los aprendizajes sociales para lograr la integración. La escuela es conceptualizada como acompañante en la sociedad, con miras al futuro de los jóvenes, por lo que trabaja en la orientación vocacional de aquellos adolescentes que por alguna circunstancia o por deseo propio no ingresan al bachillerato. Asimismo, se busca la igualdad de oportunidades independientemente del género o el origen étnico o de clase.
3. Formas de relación en el salón de clases y en la comunidad total. Éstas priorizan la vinculación con los padres de familia y se llevan a cabo de acuerdo con los criterios de transparencia y horizontalidad con reuniones llamadas de maestros, padres de familia y alumnos (el KEL anteriormente señalado). El trabajo en equipo tiene una alta prioridad no sólo para los alumnos, sino también para los maestros y las autoridades. Se reconoce y da su lugar al multilingüismo y al aprendizaje de idiomas.
4. Trabajo en el diseño del aprendizaje. El diseño de aprendizaje obedece a una nueva definición de planeación que va en sentido inverso a la forma de trabajo tradicional, donde se establecían objetivos y metas, y se planeaban las actividades.

Con el concepto Diseño de aprendizaje invertido se habla de una competencia, de un proceso de un producto. Es la actividad originaria del

docente, pero desde otro lugar, del profesor que planea contenidos y actividades se pasa al profesor que diseña (Westfall-Greiter, 2014).

Ya la diferencia entre planear y diseñar nos está mostrando una manera muy diferente de ver la función docente. El que planea va por un camino y ya sabe lo que hará para llegar al lugar (del conocimiento) que quiere llegar. El diseñador es un creativo que sabe cómo llegar, y que “la meta es la meta”, pero también sabe que “muchos caminos llevan a Roma” (haciendo referencia a la diversidad); la actividad de diseñar es el corazón de la libertad docente; es la traducción del currículo por el maestro y la concretización del contenido de un tema de aprendizaje, donde el currículo va a fungir como un “rascador para gatos” tanto para maestros como para alumnos. Así, pues, en el contexto curricular los profesores traducen y precisan los contenidos para los alumnos y con ello asumen la responsabilidad sobre la calidad, la actualidad y la conectividad de lo que se llevará a cabo (Westfall-Greiter, 2014).

El proceso de diseño de aprendizaje es una herramienta desarrollada por Wiggins y McTighe (2011) denominada Understanding by Design (UBD).²³ Una idea central del modelo es “la forma sigue a la función”; es decir, la forma de los contenidos de aprendizaje, los procesos de aprendizaje, productos de aprendizaje y entornos de aprendizaje deben ser coherentes con las “grandes ideas” y los objetivos de aprendizaje del plan de estudios y los estándares educativos. “Las grandes ideas” son las ideas centrales y conceptos que son necesarios y permanentes para un aprendizaje a lo largo de la vida, para un actuar independiente en la sociedad. En realidad, dos son las ideas centrales que guiarán el proceso de diseño del maestro, justo las “grandes ideas” como las “grandes preguntas” o preguntas esenciales (McTighe y Wiggins, 2015); en el diseño de aprendizaje (y, por lo tanto, en la formación de maestros) tanto las grandes ideas

23 El modelo incluye seis facetas de comprensión con el propósito de relacionar este aspecto medular con el proceso de evaluación.

como las preguntas esenciales permitirán el planteamiento adecuado de la meta y el camino.

A continuación, quisiera presentar algunas preguntas que se plantean a los maestros sobre su propia práctica a fin de ponerla en el centro de su atención (Neue Mittelschulen, *s/d a*). Preguntar a los maestros sobre su propia práctica no es usual, pues lo que provoca en los interlocutores es ¿por qué preguntar a los maestros sobre su propia práctica si de lo que se trata es de planear la clase? La respuesta de los autores de este modelo es que cuando el maestro no planea, sino diseña, si va a poner en acción otra forma de ser docente, es necesario que se le apoye para conseguir un nuevo lugar en clase. Me parece que esta cuestión del reacomodo del docente muestra un modelo que está focalizando al maestro y sus prácticas y no a los alumnos como comúnmente sucede. Y esto es un punto central para que la reforma llegue a buen puerto.

Enseguida, formulo algunas preguntas. ¿Cuál es el sentido de mi disciplina? ¿Qué objetivo formativo tiene mi materia? ¿En dónde está la magia de mi materia? ¿Qué me entusiasma de ella? ¿Qué chispa quiero encender en mis estudiantes con mi materia? ¿Qué significa “formación” para mí y qué significa eso para mi práctica? ¿Cuál es el gran objetivo? ¿Puedo formular el objetivo de más largo alcance de mi materia? ¿En qué se pueden orientar mis estudiantes, aun después de 10 años si tienen que negociar algo? ¿Qué pueden aprender mis alumnos en mi clase que no puedan aprender fuera de ella? En el contexto de mi planeación anual, ¿formulo objetivos a largo plazo? ¿Reflexiono en la planeación de mi clase con las ideas y preguntas centrales sobre los diversos temas? ¿Cuáles son las ideas, los conceptos y principios básicos fundamentales que son sostenibles e indispensables? ¿Estoy claro/a de lo que mis estudiantes deben saber, comprender y hacer al final de una unidad de aprendizaje o del año escolar en mi disciplina de forma sostenible? ¿Planeo de manera invertida desde los grandes objetivos? ¿Saben mis estudiantes hacia dónde se dirige el aprendizaje? ¿Están claros/son transparentes los objetivos y criterios de éxito para cada uno? ¿Distingo los objetivos de aprendizaje entre los objetivos de conocimiento, de comprensión y de saber hacer? ¿Los objetivos de aprendizaje están en contex-

to con el plan de estudios y los estándares educativos? ¿Para mis alumnos, lo que aprenden tiene referencia perceptible y comprensible con lo que están viviendo? Lo que está sucediendo en mis clases, ¿es relevante para mis estudiantes? ¿Cómo se crean puntos de contacto? ¿Cómo se habilita la creación de redes con lo que ya se ha aprendido? ¿Puedo ponerles en claro a mis estudiantes el significado de nuestras acciones comunes en el aula? Supongamos que a uno de mis alumnos/as se le pregunta lo siguiente y qué respondería. ¿Qué estás haciendo? ¿Por qué? ¿Te ayuda saber eso para mejorar la situación? ¿Cómo? ¿En qué situación en la vida podrías necesitar estas preguntas? ¿Qué tareas de resolución de problemas son esenciales para evaluar la transferencia?²⁴ ¿Puedo formular tareas respetuosas, auténticas, que se orienten a un objetivo de acción y que sean creíbles en el sentido de que los alumnos se puedan imaginar verse confrontados en sus vidas, fuera de la escuela, con una situación de este tipo? ¿Pienso cuando preparo mis clases en criterios para la evaluación del desempeño? ¿Qué tan competente me siento al crear formas de evaluación?

Cabe señalar que el modelo de “diseño invertido” probó su eficacia antes de su creación. Grant Wiggins y Jay McTighe realizaron una serie de estudios sobre efectividad en las escuelas y partiendo de los resultados crearon su modelo de diseño invertido. Otro estudio, el del neozelandés John Hattie (2014), también mostró las bondades del diseño invertido con una evaluación permanente de los maestros a los alumnos y de los alumnos a los maestros, lo que permite llevar el control del proceso de aprendizaje, teniendo como referente el resultado que se espera obtener al finalizar la clase, unidad o curso.

Los estudios hechos por los autores del modelo han demostrado que el diseño invertido conduce a mejores resultados de aprendizaje, que apoya y fomenta la orientación por competencias, refuerza el aprendizaje y lo coloca en el centro, además de que promueve la evaluación del desempeño al convertirlo en parte importante de la planeación. Así, pues, este enfoque impulsa un nuevo concepto

24 Donde transferencia es uno de los tres momentos del aprendizaje que implica 1) aprender, 2) comprender, y 3) transferir.

de la función docente como diseñador de procesos de aprendizaje y evaluación en lugar de planificador de clases.

El modelo curricular de “diseño invertido” propone la planeación teórica de los contenidos para después conectarla con los resultados de la ejecución de los estudiantes; es decir, la teoría se convierte en práctica educativa mediante la investigación-acción (se planea, ejecuta un plan y se evalúa). La evidencia recopilada sirve para evaluar y validar el proceso, y la comprensión del contenido curricular del estudiante. Wiggins y McTighe (2015) ponen un mayor énfasis en la enseñanza y la evaluación en tres momentos fundamentales del proceso de conocimiento: a) adquisición del conocimiento, b) comprensión, y c) transferencia del aprendizaje.

En cuanto al “diseño invertido”, se define como un proceso que organiza el diseño curricular en tres etapas (Acevedo, 2014),²⁵ justamente iniciando por el final, ¿cuáles son los resultados que espero obtener? Es decir, ¿qué deben saber y hacer mis alumnos? En segundo lugar, pensando ¿cómo puedo evaluar el logro de la meta y el proceso? Finalmente, se diseñan las actividades de aprendizaje. Veamos cada etapa.

Etapa 1. Resultados esperados (tarea de desempeño)

La primera etapa constituye el proceso a través del cual el maestro identifica los resultados que desea obtener al concluir el curso y lo invita a clarificar sus prioridades, pues con frecuencia los currículos contienen más contenidos que los que pueden ser abordados. Hay preguntas clave para esta etapa: ¿qué se espera que los estudiantes conozcan y comprendan? ¿Cuál es la meta de transferencia que resultará luego de haber finalizado la unidad? ¿Qué comprensión duradera es la que se desea alcanzar? ¿Qué preguntas esenciales deben ser exploradas a profundidad? ¿Cuál debe ser el enfoque principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?

25 Esta explicación de las etapas se basa fundamentalmente en el texto de esa autora sobre la propuesta de Wiggins y McTighe.

Esta primera fase exige del maestro un compromiso y profundidad con el tema y con los niños. Sus preguntas van de un punto al otro y la diferencia con el método tradicional que también se plantea metas y objetivos es que en este enfoque la meta se coloca para dar inicio a un diálogo del docente en el que hace un desarrollo teórico que toma en cuenta metas y alumnos en diferentes circunstancias. En este momento, el profesor se convierte en un maestro-artista que va a crear una obra única para ser probada luego con sus alumnos.

Esta prioridad de tomar en cuenta a alumnos y contenidos será la base de las metas de aprendizaje a largo plazo. El maestro entonces debe analizar qué es lo que se espera que el estudiante comprenda y que aplique al utilizar eficazmente el conocimiento adquirido. Así, hablamos de a) adquirir conocimiento, b) comprenderlo, y c) aplicarlo; son los tres niveles de aprendizaje que serán evaluados y que el maestro debe atender, configurándose así en elementos estructurantes del quehacer escolar.

Este enfoque implica a las escuelas, ya que deben generar oportunidades para que los estudiantes transfieran su aprendizaje hacia otros contextos y no simplemente los conozcan. La acción del maestro es hacer preguntas esenciales que motiven a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de las ideas y los procesos.

Entonces, queda claro que este proyecto, sin la acción conjunta de maestros y escuela, difícilmente podrá ser llevado a la práctica, pues el maestro debe tener la libertad de desarrollar su clase como mejor sirva al momento.

Etapa 2. Evidencia aceptable

En esta etapa, se determinan las evidencias aceptables que indiquen el logro de las metas u objetivos de aprendizaje. Esta evidencia surgirá de la ejecución o aplicación del conocimiento adquirido. Algunas de las preguntas clave de Grant Wiggins y Jay McTighe (2011), autores del modelo, son ¿cómo podemos evidenciar que los estudiantes lograron los resultados deseados? ¿Qué podemos aceptar como evidencia de que los estudiantes comprenden si pueden aplicar el con-

tenido a nuevos contextos? ¿Cómo podemos evaluar el desempeño de los estudiantes de una forma justa y consistente? El diseño a la inversa exhorta a los desarrolladores de currículo y planes a pensar primero como evaluadores antes de diseñar las unidades y lecciones específicas. Estas evidencias son a la vez documentación y validación de procesos de logros, y yo diría que también estructuran el trabajo docente.

Los autores hablan de dos tipos de evaluación, la primera corresponde a las “tareas de desempeño”, se examina la aplicación del aprendizaje en una situación nueva y auténtica, lo cual significa que este tipo de evaluación considerará aspectos relacionados con la comprensión y la habilidad para transferir el aprendizaje. El modelo UBD incluye seis facetas de comprensión cuyo propósito es relacionar este aspecto medular con el proceso de evaluación. Según los autores de este modelo, cuando un estudiante verdaderamente comprende, puede procesar conceptos y principios para explicarlos a otros usando sus propias palabras; justificar sus respuestas y demostrar su razonamiento; realizar interpretaciones acerca de una información o un texto a través de imágenes, analogías, historias y modelos; aplicar y adaptar su conocimiento a nuevos contextos, incluyendo aquellos que corresponden a un mayor grado de complejidad; demostrar nuevas perspectivas acerca de un asunto y reconocer diversos puntos de vista al ampliar su gama de ideas; exhibir empatía al actuar con sensibilidad y ponerse en el lugar de los demás.

El alumno debe tener el autoconocimiento necesario para demostrar competencias metacognitivas, utilizar el pensamiento crítico y reflexionar acerca del significado de las experiencias de aprendizaje. Las facetas, en el sentido del “rascador para gatos”, tendrán un sentido selectivo, y depende de qué materia y qué temática se está tratando, de tal forma que no todas serán utilizadas dado que no siempre tendrán el mismo rango. En ese tenor, tampoco serán siempre materia de evaluación. Por otro lado, es de suma importancia recordar que el logro de los objetivos diarios representa los cimientos, las destrezas y las habilidades necesarios para la comprensión, por eso es tan importante el segundo tipo de evaluación.

Éste, que denominan “otra evidencia”, corresponde a lo que conocemos tradicionalmente como pruebas cortas, exámenes, observaciones y trabajos mediante los cuales el maestro puede evaluar lo que el estudiante conoce y puede hacer; son pruebas diarias, cortas y son clave en la primera etapa de este diseño curricular, pueden ser consideradas como pruebas de medio camino para valorar si corresponden los medios utilizados con la evaluación. Cuando se comparan las evaluaciones nos aseguramos de que las metas u objetivos de mayor relevancia fueron evaluados de manera apropiada. Así, pues, analizamos “nuestra práctica pedagógica en términos de cuáles son las metas y los objetivos del aprendizaje y cómo podemos evidenciar el logro de los mismos, todo enmarcado en un proceso constante de reflexión y autoevaluación del maestro” (Acevedo, 2014: s/p). Esto último es muy importante, pues implica al docente en la evaluación. Con este enfoque, el docente también se mira a través del lente de la evaluación y los resultados que ésta arroja; se mira y toma en cuenta siempre el todo.

Etapa 3. Plan de aprendizaje

La tercera y última etapa incluye planificar las experiencias de aprendizaje. El maestro deberá considerar qué experiencias son importantes para el logro de metas u objetivos planteados durante la primera etapa del proceso. Es importante recordar que estas experiencias deben ser coherentes con la realidad del estudiante y promover su autonomía. Las preguntas clave para esta etapa son ¿cómo puedo apoyar a los estudiantes para que comprendan las ideas y los procesos que forman parte del contenido curricular? ¿Cómo preparo a los estudiantes para que sean autónomos y puedan realizar transferencias en su aprendizaje? ¿Qué actividades, secuencias y recursos son los más apropiados para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje?

Durante esta etapa, el maestro planifica las actividades o experiencias de aprendizaje apropiadas para los tres tipos de metas: la adquisición del aprendizaje, la interpretación y la transferencia.

Con relación a Austria, podemos señalar que este modelo de trabajo se aplica hace tiempo en las formaciones de tipo vivencial; así, aunque no es algo del todo novedoso en las prácticas formativas alternativas, seguramente lo será para la gran mayoría de profesores que no hayan estado en contacto con este tipo de formación, pues su uso declarado como enfoque curricular parece muy novedoso. Invertir el orden de las cosas puede resultar extraordinariamente enriquecedor y permite al sujeto un cambio radical de postura, lo que implicará, en términos generales, un cambio en sus prácticas. El modelo orienta y eso es lo mejor del mismo: pone en claro si se tiene que lograr adquisición del conocimiento, interpretación del mismo y transferencia o aplicación. Hay muchos caminos, pero lo importante es qué se quiere que el alumno conozca, comprenda y pueda hacer. Ése es el objetivo sobre el cual se organizan la planeación y las actividades, guía al docente en la planeación en el qué y en la evaluación; una vez con los resultados, el profesor se plantea si son los deseados y qué debe fortalecer para poder continuar. Este trabajo tiene muchas evaluaciones en el camino que permiten una orientación a estudiantes y maestros en el entendido de que si la meta es llegar a Roma, “hay muchos caminos que llevan allá”. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser una amenaza y se convierte en un faro orientador en la acción educativa, llámese enseñanza o aprendizaje. Con esto, pasamos a la siguiente gran característica de la reforma educativa.

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS O LOS PROFESORES Y SU FORMACIÓN

La formación docente inicial

La reforma a la secundaria estuvo planeada en el marco de lograr una mejora en la educación, basada en los múltiples diagnósticos objetivos, como los resultados de pruebas internacionales y nacionales, además de las voces de investigadores que evidenciaban los problemas del sector educativo. Como consecuencia de esto, la reforma

a la secundaria vino acompañada por otra de índole más profunda que tenía que ver con la formación de maestros.

Las universidades pedagógicas hicieron su trabajo, y en 2013 el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (NMS)²⁶ planteaba en su preámbulo que la formación trasmitía conocimiento disciplinar basado en el conocimiento fundamentado científicamente, al mismo tiempo que competencias didácticas y pedagógicas, de las disciplinas de las ciencias y humanidades junto con perspectivas de la práctica docente. Algunas líneas definitorias de la formación de maestros de la NMS eran aspectos vinculados con el desarrollo de una personalidad autónoma consciente de su entorno y reflexiva, así como aspectos relacionados con el trabajo en sí mismo, la personalidad, la autorreflexión y el desarrollo de competencias sociales y sistémicas.

La formación de maestros, de acuerdo con las nuevas exigencias, no sólo prioriza la formación del perfil de habilidades y los requisitos estructurales del aprendizaje universitario, sino que refleja el cambio de paradigma generado por la reforma a la NMS “de la enseñanza al aprendizaje”.

La nueva mirada a la escuela como una “organización que aprende” significó la profesionalización de los aprendientes y las disposiciones institucionales para ello. En particular, el de los dominios: reflexión, capacidad de discusión, capacidad de diferenciar, cooperación, colegialidad, conciencia profesional y dominio personal. De tal modo que ese cambio de paradigma es a la vez que un punto de partida, una nueva manera de pensar la enseñanza basada en evidencias científicas que lleva a poner el foco en el aprendizaje, a desarrollar la escuela desde un lugar para la enseñanza hacia un lugar para el aprendizaje.

Por lo anterior, la formación debería basarse en los siguientes elementos: a) de las ciencias humanas, b) de las disciplinas a enseñar,

26 Lo relacionado con el programa de la Universidad Pedagógica se tomó de la página web de la Universidad Pedagógica de Viena. Actualmente no es asequible, pues con el año escolar 2015/2016 desapareció por la entrada en vigor del nuevo plan de estudios universitario. Lo trato, pues me parece un elemento que muestra el proceso de construcción de un nuevo modelo educativo basado en múltiples aproximaciones.

c) de la didáctica disciplinar, d) en estudios prácticos de las escuelas, y e) en estudios complementarios.

La conceptualización de la formación docente se orienta hacia las siguientes competencias básicas generales organizadas en ocho dominios: 1. Competencia personal en el sentido de la experiencia personal, social y sistémica a través del trabajo personal y la autorreflexión. 2. Conocer, poder, accionar y reflexionar. 3. Capacidad del discurso científico e investigación. 4. Capacidad de diferenciar en la atención a la diversidad (inclusión). 5. Conciencia de la profesión. 6. Capacidad de diagnosticar, asesorar, promover y exigir dar a conocer resultados de aprendizaje, valorar el rendimiento, evaluar el desempeño. 7. Cooperación y colegialidad: enseñanza en equipo; trabajo en equipo escolar y desarrollo de la escuela. 8. Trabajo en las comunidades de aprendizaje profesional²⁷ en el desarrollo continuo para sí mismo, para el equipo y para la escuela de adscripción.

Como se puede advertir, las universidades pedagógicas hicieron lo propio para dar respuesta propositiva a la reforma de la secundaria. Vale señalar que muchos de estos aspectos ya estaban siendo trabajados tiempo atrás, aunque en programas complementarios con participación opcional.²⁸ Sin embargo, el tema de la formación docente evidentemente no estaba resuelto con este nuevo plan de estudios para las autoridades y para una parte de los interesados, sobre todo no respondían a los acuerdos de Bolonia firmados por Austria, en los que se establece la necesidad de la formación docente en universidades disciplinares. No he encontrado algún documento que lo aborde explícitamente, pero por lo encontrado, me atrevo a sugerir las discusiones en torno a la necesidad de una “formación

27 “Una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno. Aunque las CAP no son exactamente iguales en todos los colegios [...] comparten, en mayor o menor medida, ocho características, independientemente del contexto o la fase en que se encuentren: visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, colaboración centrada en el aprendizaje, y aprendizaje profesional en grupo, así como individual [...] miembros no sólo docentes; confianza, respeto y apoyo mutuo; y ser receptivos, relación entre centros y compañerismo” (Stoll, 2005: s/p).

28 Entrevista con la doctora Úrsula Svoboda de la Universidad Diocesana Pedagógica de Linz.

científica sería” y, por supuesto, no se consideraba que las universidades pedagógicas estuvieran a la altura de la producción y difusión del saber, sobre todo lo referido a las ciencias duras. Efectivamente, las ciencias y las humanidades, sobre todo las ciencias, están en casa en las universidades.

Por las discusiones presentadas a lo largo del periodo de incubación del “nuevo proyecto de formación docente” parece ser que había muchos acuerdos de partida y que el punto por discutir estaba puesto en el cómo, asunto que me parece no del todo resuelto. Sin embargo, desde una perspectiva de políticas públicas este proceso de altísimo interés por cuanto los mecanismos y la seriedad de lo discutido así como por los resultados, parece haber colmado cualquier expectativa. A continuación, presentaré el proceso de generación de una innovadora propuesta de formación docente que trasciende los actuales muros institucionales sin dejar de reconocer la enorme aportación hecha por las universidades pedagógicas al nuevo concepto de formación docente.

El inicio del proceso hacia la reforma de la formación docente partía de una pregunta, ¿qué tipo de maestros se necesitan para llevar a buen puerto las reformas planteadas? El largo proceso de reforma a la formación docente fue uno en el que participaron (como es usual en Austria) todos los posibles involucrados. A la cabeza del proceso estaba la ministra de Instrucción, Arte y Cultura (promotora de la reforma a la secundaria) y el ministro de Ciencias, Investigación y Economía (las universidades dependen del Ministerio de Ciencias). Esa articulación de ambos ministerios me parece que está indicando una decisión de política pública educativa en la cual estarán involucrados los centros de investigación correspondientes y las universidades del país.

La pregunta conductora de la exposición de motivos fue, ¿por qué necesitamos una nueva formación de maestros? La respuesta estaba dada antes de ser planteada la pregunta por múltiples instancias, entre ellas la irónicamente llamada “Secretaría de Educación Internacional”, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su examen Programme for International Student Assessment (PISA).

Al respecto, el Ministerio de Instrucción señala que las tareas, las exigencias y el rol del docente han cambiado. De acuerdo con un informe de la OCDE citado por la ministra de Instrucción sobre la situación de los maestros en Austria: “los profesores austriacos están muy orientados al conocimiento, pero con frecuencia no están preparados para la diversidad y para atender las necesidades de los alumnos” (Schmidt, 2007: s/p).

El gobierno reconoce que tanto la formación como el saber son la base para el bienestar, la creación de riqueza y la capacidad competitiva. De ahí que en sus reflexiones sociales y políticas esté puesta la calidad del sistema educativo como prioridad.

En lo anteriormente dicho, se reconoce que los maestros tienen una función central, son la clave para descubrir talentos y cumplen una importante función como mentores. Como presuposición invaluable para ello están la motivación, la cualificación y las altas competencias disciplinares y didácticas. “Lo más importante: de nuestros maestros depende fundamentalmente la calidad de las clases y el éxito de cualquier reforma educativa. Por ello, debemos crear condiciones contextuales que aseguren toda la motivación, transparencia y calidad posibles” (Schmidt, 2007: s/p).

Tanto desde una perspectiva disciplinar como didáctica y pedagógica se espera y exige de los profesores estar al día. Por lo tanto, la educación, la formación y el perfeccionamiento de profesores deben considerarse en un concepto global orientado a lo largo de la biografía; por ello, plantean, “necesitamos más permeabilidad entre los tipos de escuela y más posibilidades para los maestros de carreras individuales. Sólo con profesores bien formados y motivados puede garantizarse la calidad de la educación de forma permanente” (Schmidt, 2007: s/p). Este planteamiento es un reconocimiento a la volatilidad laboral sobre la que están trabajando gobiernos y empresas, y una adecuación del mundo laboral docente a ello. Se reconoce la necesidad de permitir movimientos de cambio de profesión en ambos sentidos: abandonar la docencia o ingresar a ella no de manera inmediata, sino después de haber estudiado y ejercido en otros ámbitos.

La vida pública en Austria es motivo de una planificación constante; así, se calcula que entre 2012 y 2025 la mitad de la planta docente se jubilará, lo que apremia al Estado a poner en práctica lo más rápido posible una nueva manera de formar a sus maestros que se plantea en términos de las siguientes preguntas: ¿qué habilidades y marcos contextuales se necesita para ser un buen educador o buen maestro? ¿En qué modelo se puede lograr una forma integrada de formación disciplinar, didáctica y educativa con un vínculo fuerte con la práctica? ¿De qué manera el cambio en la formación docente puede convertirse en una posibilidad de hacer carrera aprovechando la estructura de Bolonia? ¿De qué manera pueden ser vinculados los diferentes niveles, desde formación preescolar, básica y secundaria con los conceptos del aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Cómo deben ser los procesos de selección? ¿Qué posibilidades de formación existen para poder animar a quien se inició en alguna otra carrera universitaria a un cambio de profesión pedagógica en un futuro?

El proceso en que se desarrollaron los trabajos iniciados por los ministros sobre la formación docente partió de un concepto que hasta la fecha mantiene su vigencia, Formación de Pedagogos. Nueva.

El Ministerio Federal para la Instrucción, Arte y Cultura junto con el Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía desarrollaron un “modelo orientado al futuro” en un amplio y largo proceso de desarrollo en el que participaron actores y expertos de universidades, universidades pedagógicas, maestros y representantes de las entidades federativas. Los trabajos comenzaron en enero de 2009 con la instalación de una mesa de trabajo de expertos; ese grupo presentó en marzo de 2010 un reporte final que abordaba los aspectos fundamentales de una reestructuración de la formación inicial y continua en todas las profesiones pedagógicas.

Para llegar a esto, se realizaron 50 rondas de trabajo con representantes de todas las áreas involucradas y de interés. Hasta fines de 2010, se habían realizado cuatro conferencias con los actores involucrados (*Stakeholdercomission*) del proceso en cuestión. El tema fue “Formación de Pedagogos. Nueva” y las sedes fueron las cuatro ciudades más importantes de las distintas regiones de Austria: Viena, Linz, Graz e Innsbruck.

Los resultados del proceso fueron la base del trabajo de un grupo de preparación bajo la dirección de dos profesores universitarios. Este grupo presentó, el 28 de junio de 2011, un proyecto para la aplicación del plan Formación de Pedagogos. Nueva, donde *Nueva* significa pensar hoy las necesidades y competencias para que sean útiles por lo menos a la siguiente generación, por lo que habría que anticipar y pensar en las necesidades de mañana (BMUK y BMWF, 2010).

La propuesta de Formación de Pedagogos. Nueva, de acuerdo con el grupo de expertos, contiene tres principios: estructura de la formación cuya piedra angular son los planes de estudio, demanda para las instituciones y Consejo de Desarrollo (BMUK y BMWF, 2010).

En febrero de 2012, la ministra de Instrucción nombró al Consejo de Desarrollo, que a su vez llevó a cabo más de 100 reuniones intensivas de trabajo para establecer puntos de acuerdo sobre las recomendaciones de los grupos de interés para la aplicación legal de la formación de los futuros educadores. El 9 de noviembre de 2012 los dos ministerios convocantes (el de Instrucción y el de Ciencias) presentaron una conferencia ministerial conjunta para dar a conocer los próximos pasos de implementación, lo que desembocó en un proyecto de ley de ambos ministerios para la ejecución del programa Formación de Pedagogos. Nueva y que debía ser dictaminada por el Parlamento.

Por lo que corresponde a la formación docente, me concentraré en las medidas tomadas por el gobierno para adecuarla a las nuevas exigencias puestas en la educación en general y en la secundaria en particular. Así lo señaló la Secretaría de Instrucción en una rueda de prensa en la que se dieron a conocer las medidas por tomar para formar y capacitar de manera permanente a los profesores en servicio y a los que inician su formación docente. El plan de trabajo busca “la elevación del nivel formativo a través del conocimiento científico fundamentado sobre la teoría y la práctica” (Schmidt, 2007: s/p). Y ése es el aspecto que señalaba al iniciar este apartado: el punto central es la formación en el conocimiento científico, de ahí la intervención del Ministerio de Ciencias, Investigación y Economía y de las universidades del país.

En realidad, la formación docente para la educación básica fue una formación de nivel medio superior hasta la reforma de 2007, cuando pasó a ser universitaria. De tal modo que la reforma actual cambia drásticamente la manera de formar, al otorgar un mayor peso al conocimiento científico; tal formación se ejecutará en las aulas universitarias. La formación y capacitación permanentes tendrán las siguientes características:

- *Aseguramiento de la calidad.* Para ello, por primera vez se constituye un consejo que estará a cargo de asegurar la calidad en la formación tanto en las normales superiores como en las universidades.
- *Orientación por competencias.* Para corresponder a las actuales exigencias de la profesión docente.
- *Movilidad e internacionalización.* Esta nueva formación corresponde a la estructura de Bolonia (*bachelor, master y PhD*), lo que permite llevar a cabo estos principios. Cabe señalar que Austria se ha caracterizado más por recibir que por enviar a sus estudiantes al extranjero.
- *Transparencia.* La nueva formación permite la capacitación continua, que se realizará entre universidades y universidades pedagógicas.
- *Elevación de la actividad.* Con la integración al Sistema de Bolonia (medido por ECTS) será posible el ingreso a la formación desde otros ámbitos y hará más atractiva y más fácil la movilidad transversal. Dado el carácter amplio del sistema educativo austriaco, la búsqueda de movilidad de un sistema a otro ha sido una cualidad siempre anhelada por muchos sectores de la sociedad; el mejor sistema para ellos es el que permite la movilidad interna, el que impide eso que parecía imposible de romper: una definición única y para siempre. Con este sistema, alguien que decidió estudiar agronomía puede optar por cambio de carrera y no perderá la validez de lo estudiado, o un profesor puede continuar sus estudios en dirección investigación científica o puede abrirse a otras disciplinas de enseñanza.

- *Igualdad*. A través del aseguramiento de la calidad y de la cooperación entre las universidades pedagógicas y universidades, los docentes contarán con una formación común con los otros profesionistas, los profesores dejarán de ser universitarios de menor nivel.
- Ahora bien, el punto central de esta reforma es la orientación por competencias. A continuación, presento las que sustentan la formación docente:
 - *Competencias genéricas y específicas vinculadas con la enseñanza*: transmisión, capacidad de estimulación, de diagnóstico, de actuar de manera diferenciada e individualizada.
 - *Competencias disciplinares y didácticas*: por ejemplo, conocimientos científicos relevantes de la disciplina, diagnósticos disciplinares, competencias para el impulso y la estimulación.
 - *Competencias interculturales e inclusivas*. Como son, por ejemplo, las relacionadas con el manejo de la diversidad de formas de aprendizaje y competencias culturales.
 - *Competencias sociales*. Éstas en cuanto al manejo del trabajo con el otro y el trabajo grupal, competencias para la solución de conflictos.
 - *Competencias en consejería*. Como son, por ejemplo, saber dirigir diálogos y tomar posturas cooperativas.
 - *Comprensión profesional*. Como reflexión y comprensión de su rol, capacidad de discurso, colegialidad, capacidad de diferenciación, disposición a la educación continua.

Las disciplinas ofrecidas en la Universidad de Viena, con terminación en licenciatura (ocho semestres) o maestría (cuatro semestres), son²⁹ ciencias: biología y ciencias de la atmósfera, química, geometría descriptiva, matemáticas y física; ciencias sociales y humanidades: economía doméstica y nutrición, geografía y ciencias económicas, historia, ciencias sociales y formación cívica, pedagogía inclusiva (especializaciones en diferentes discapacidades), mo-

29 Esta clasificación la hice para una más rápida lectura.

vimiento y deporte e informática; idiomas: alemán, bosnio/croata/serbio, inglés, francés, italiano, griego, latín, polaco, ruso, eslovaco, esloveno, español, checo y húngaro; religión: religión evangélica y religión católica.

Organización curricular y administrativa

Otra novedad en esta reforma es el fortalecimiento de los dos niveles formativos: el disciplinar y el pedagógico. Para comprender lo que esto significa, hay que señalar que, como sucede en México, la formación de maestros de primaria, secundaria, escuelas politécnicas y educación especial se llevaba a cabo en las universidades pedagógicas, la formación de maestros del bachillerato fue siempre tarea universitaria; por ello, en la universidad prácticamente había dos salidas: una para la docencia (magisterio) y la otra para el doctorado. Históricamente, la formación docente era de orden preuniversitario, y a partir de la reforma de 1962 pasó a grado de bachillerato integrado (como sucedió en México a partir de 1969). Fue entonces cuando las viejas normales se transformaron en Academias Pedagógicas. Apenas en 2007, desaparecieron las academias y se convirtieron en universidades pedagógicas. A partir de entonces, los estudiantes cursaban el bachillerato y posteriormente ingresaban a la Universidad Pedagógica en una formación de seis semestres. Los futuros docentes debían realizar, al finalizar sus estudios, un “examen del magisterio” ante una comisión. Con la reforma de 2013 (que entró en vigor en 2016) la formación del docente de secundaria (NMS) pasó a constituir una suerte de formación dual (universidades para la formación científica y universidades pedagógicas para lo pedagógico), y los futuros maestros se formarían en las universidades, donde tendrán que hacer exámenes de ingreso. De acuerdo con los acuerdos de Bolonia, sus estudios tendrán validez como cualquier otro. Los grados serán expedidos por las universidades.

Las universidades pedagógicas tendrán un papel coadyuvante en cuanto a la formación en dicha materia y el acompañamiento

en las prácticas. Las universidades pedagógicas seguirán siendo 100 por ciento responsables de la formación de maestros de preescolar, primaria y educación especial. Este proceso de formación docente está en ciernes, apenas dio inicio en el año escolar 2016-2017; por ello, aún no se tienen resultados. Algunas universidades iniciaron ya el proceso. Será interesante ver cómo se mueven al respecto ambas instituciones, pues tradicionalmente las universidades han sido algo escépticas si no es que despreciativas en cuanto a los aspectos pedagógico-didácticos de las disciplinas. La división “disciplina en serio” y “disciplina para enseñar” ha sido muy marcada (y de hecho ¡existe esa diferencia!), lo que no hace a una menos importante que la otra. Sin embargo, es muy alentador que la Conferencia de Rectores de las universidades públicas en su momento haya declarado tener un fuerte interés en “una participación significativa en los esfuerzos de reforma que tienden a una formación docente de una alta calidad, a atender los retos profesionales del futuro, y a la preparación para un mundo profesional flexible de los maestros” (Österreichische Rektorenkonferenz, 2011: s/p). En ese sentido, reconocer que la formación del profesor de secundaria es un asunto que compete también a las universidades, tanto por las exigencias de la enseñanza como por las estructuras laborales futuras, es alentador. A la fecha, existen ya dos regiones en el país organizadas para el logro de la formación multiinstitucional: el Clúster Norte-Oriente, liderado por la Universidad de Viena,³⁰ y la School of Education de la Universidad de Innsbruck en el occidente del país.

La organización de la Formación de Pedagogos. Nueva plantea un primer nivel de ocho semestres, que es el de licenciatura; en éste, se eligen dos disciplinas de especialización y posteriormente puede agregarse una tercera. El nivel maestría dura cuatro semestres y puede ser concluido en situación de trabajo. Como se señaló anteriormente, esta nueva formación correrá por dos vías paralelas: la de la universitaria y la de las universidades pedagógicas. La integración

30 El 27 de junio de 2016 la Universidad de Viena publicó el reglamento de estudios de licenciatura para la docencia en la secundaria. En ese documento, se basa esta parte de este trabajo (Universidad de Viena, 2016).

de las universidades que responderán a las exigencias del saber científico tiene una serie de implicaciones, entre otras que los procesos de aceptación de los candidatos correrán en ambas dependencias; es decir, para el caso de la formación docente, a diferencia de la formación disciplinar, no es suficiente tener el certificado de egreso del bachillerato, la *matura* de la que antes hablábamos, sino que hay que pasar por un proceso de selección en las dos instituciones ahora responsables de la formación de maestros.

Los primeros dos años de trabajo como docente se consideran de inducción y deben ser acompañados por un profesor, quien fungirá como mentor. Sin embargo, se considera necesario continuar con los estudios de maestría en esta fase para poder obtener un puesto definitivo como profesor. Algunos elementos curriculares son:

1. El modelo de la formación docente constituido es “El modelo de los cuatro pilares”, el cual se basa en la vinculación entre saber científico disciplinar, didáctica de la especialidad, saberes pedagógicos y habilidades en prácticas escolares.
2. Estas cuatro competencias (o pilares) genéricas en interacción son indispensables para una formación docente contemporánea. De acuerdo con la Conferencia de Rectores de Universidades, en el desarrollo de los planes de estudio –particularmente en los objetivos– se debe asegurar que esos “cuatro pilares” tanto en la licenciatura como en el máster tengan una relación equilibrada.
3. La formación en la licenciatura se hará totalmente por las universidades³¹ mientras para la maestría, que los rectores consideran *conditio sine qua non* para ejercer como docentes de secundaria, se propone una forma de trabajo en sentido de *Joint degree* entre universidades y universidades pedagógicas. La propuesta

31 Debo señalar que no encontré el punto en que cambió la idea original de hacer la formación inicial en el binomio universidades-universidades pedagógicas, cómo se llegó a la conclusión de que la licenciatura se llevaría a cabo sólo en las universidades y hasta la maestría se haría la formación conjunta. Es probable que debido al énfasis en la formación disciplinar. De cualquier forma, eso parece recordar que la tensión saber disciplinar/saber pedagógico sigue presente. Un profesor universitario durante la ronda de discusiones ya se quejaba de que “le están dando demasiadas horas a las materias pedagógico-didácticas”.

de la comisión fue realizar la formulación de un modelo en tres fases: licenciatura, ingreso laboral con un mentor³² y al mismo tiempo realización de la maestría. Con ello, estarían cubriendo completamente los requisitos para ser profesores de secundaria con todo su derecho.

4. La Conferencia de Rectores llamó la atención sobre no pretender cubrir las plazas que pudieran requerirse (solución política) con egresados de la licenciatura. La necesidad de una maestría la consideran irrenunciable para un buen ejercicio de la función docente.
5. Un aspecto al que se dio mucha importancia fue estudiar los cuatro semestres y hacer turnos con acompañamiento, con el fin de que pudiera verdaderamente ocurrir la profundización en la teoría de la disciplina, en la didáctica de la disciplina y la pedagogía, para que la *praxis* docente pudiera vivirse en “la realidad”.
6. Lo anterior significaría, en términos de puntos, una licenciatura de 240 puntos y una maestría con 90 a 120 puntos ECTS, respectivamente.

El 27 de junio de 2016 la Universidad de Viena dio a conocer el reglamento (Universidad de Viena, 2016) para los estudios y la obtención del grado de licenciado en Educación Secundaria después de que las tres universidades pedagógicas del Clúster Norte hicieron lo propio en cada uno en sus órganos de gobierno internos. Se reconoce que a pesar de que la responsabilidad del docente es limitada en cuanto a los procesos sociales sí tiene una responsabilidad como miembro de una comunidad profesional de la educación de las generaciones venideras.

La formación en la licenciatura proporciona conocimiento disciplinar, didáctica de las disciplinas seleccionadas, conocimientos pedagógicos y profesionales, y atiende los aspectos transversales, tal como están señalados en los planes de estudio de las escuelas

32 Un poco en el sentido formación dual, pues sugieren que no se les dé ningún nombramiento en ese tiempo, sino hasta que culminen la maestría. En sentido estricto, se les estaría considerando aún como maestros en formación.

austriacas. Las competencias por desarrollar son disciplinares, de la didáctica de la disciplina, educativas, de acción práctico pedagógica, transversales y sociales, y comprensión de la profesión.

El camino aquí descrito configurado por los actores del hecho educativo parece estar generando una forma de ir resolviendo la problemática de la educación secundaria, con una amplia mirada hacia el hecho educativo como hecho social que involucra la atención a los problemas que implican naciones multiétnicas, como lo están siendo las europeas, a la vez que pensando en el futuro de los maestros como ciudadanos que se integran a un mercado de trabajo en movimiento constante, así como pensando en la necesidad de atender de manera adecuada las múltiples exigencias en el trabajo docente sin tener que dejar en el camino su salud física y mental. Da la impresión también de que la propuesta piensa en posibilidades de entrada y salida de la función docente con miras a esos movimientos transversales a través de un currículo más flexible.

Formación permanente de los docentes

Para la formación permanente, se instituyó una instancia llamada “NMS-en-red La plataforma de trabajo conjunta de todos los/as maestros/as de Austria”, que es una plataforma con acceso abierto para ciertos aspectos y restringido a profesores en activo, quienes ingresan con un *log in*. La plataforma registra más de un millón de visitas por año; es el repositorio de un sistema de aprendizaje que comprende más de 200 cursos interescolares virtuales dirigidos a comunidades de aprendizaje profesionales y espacios virtuales para grupos de interés y comunidades de práctica, como diseñadores de aprendizaje, coordinadores de aprendizaje en línea, conductores de grupos, equipos de desarrollo institucional, directores de escuela, educadores, formadores de maestros e inspectores escolares. Tiene una biblioteca que sirve de portal para los recursos relacionados con la NMS. La plataforma está organizada en tres secciones:

1. Comunidad. En esta sección, se ofrecen cursos e intercambio de información para uno de los actores cruciales del modelo: el *lern-designer* (diseñador de aprendizajes). La función de esta persona es apoyar a los maestros de las *Hauptschule* que están haciendo el cambio al modelo de la NMS; está capacitada para orientarlos en el modelo. La capacitación de nuevos diseñadores de aprendizajes es permanente. Hasta 2017 se contaba con ocho generaciones. Este aspecto incluye también un taller de aprendizaje *online*. Más allá de eso, hay personal capacitado para orientar y apoyar a los maestros en la atención de temas transversales como *e-learning*, género, interculturalidad, comunidades de aprendizaje profesionales, directivos, conserjes y vigilantes, representantes o referentes calificados.
2. Recursos. Esta sección ofrece noticias en torno al modelo y lo que está sucediendo con relación al cambio de modelo, biblioteca *online*, tutoriales, talleres sobre diseño del aprendizaje, materiales en video que se encuentran en Youtube, formación digital y otros recursos. Llama la atención un aspecto que ofrece la plataforma y que se encuentra incubado en la página oficial del Ministerio de Formación (antes de Instrucción) y, no como los otros, en la página de la NMS; me refiero a un programa denominando Schul Qualität Allgemeinbildung (SQA), que podría traducirse como Calidad Escolar para la Educación Universal. Este instrumento va más allá de la NMS, es para todo el sistema educativo y ofrece material para el logro de la calidad escolar, desde las necesidades de directivos como responsables de un proceso que debe ser democrático, no por integrar a todos los miembros del personal de las escuelas, sino por el reconocimiento de que sin la acción colegiada no es posible lograr cambios consistentes. Me parece que éste es uno de los aspectos que definen la línea de cambio tomada por las autoridades para no dejar como antaño la totalidad del peso del proceso en los maestros: este objetivo se aterriza en otro programa denominado Lernende Schulen, que significa Escuelas que Aprenden. Con esto, se busca asumir el tema desde la profunda convicción de la necesidad de renovar el sistema en su conjunto y no sólo con cambios cosméticos en

las formas de trabajo sin entender el aspecto sistémico de la vida escolar. La integración del nivel directivo y las formas de conducir una escuela como principio rector son líneas de trabajo para que los cambios rindan frutos sostenibles. En esta página, se presentan puntos de vista sobre el proceso de Escuelas que Aprenden (BMUK, 2010) por parte de directivos participantes que nos dan una idea de los alcances de este programa:

1. El equipo de la escuela observó por primera vez dónde y qué puede influir a todos. Los recursos se unen, se registran por escrito y luego son evaluados. Creo que, por lo tanto, la energía ya no se esfuma tan rápidamente. Los objetivos son claramente visibles (directora de escuela de educación especial en Haag, Baja Austria).
2. En mi opinión, lo nuevo es la participación de los profesores en el desarrollo y la evaluación de la escuela y, posteriormente, por la región y el país. Con ello, veo una oportunidad con relación al enfoque anterior, en donde las reglas e instrucciones pretendían condescendencia al venir de arriba hacia abajo; ahora, por las ideas y prácticas exitosas por parte de la base, se genera un cambio innovador (coordinador escolar del Programa SQA, secundaria o NMS en Vöcklabruck, Alta Austria).
3. El balance y las discusiones objetivas constituyen la base para las discusiones de reflexión con respecto a los procesos de desarrollo de la escuela. El preguntarse sobre los objetivos, las acciones y los indicadores y el filosofar juntos sobre nuevas dimensiones en el proceso de desarrollo permite andar nuevos caminos (director de AHS, bachillerato, en Alta Austria).

Elegí esas tres percepciones del proceso, pues provienen de directivos de educación especial, AHS (bachillerato) y secundaria (NMS). Lo referido por los entrevistados también describe el proceso que se está viviendo en términos de decisiones colegiadas que no terminan en la decisión, sino que al concluir serán evaluadas por ellos mismos. El sentido del nuevo trabajo docente es colegiado y parte de la definición de acciones, métodos, recursos, compromisos y evaluación. Los entrevistados valoran como principal resultado positivo el que

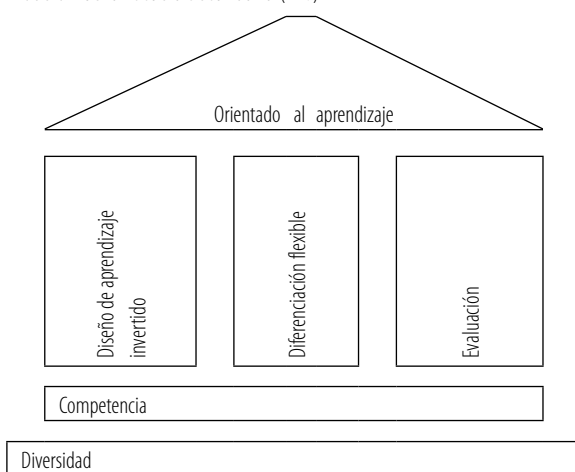
este proceso, por ser total, permite sinergia y “evita pérdida de energía”; con relación a la forma de trabajo colegiada “permite andar nuevos caminos” y dicho de manera más clara y franca por el profesor de una NMS –¿quizá porque en este nivel de la vieja secundaria o *Hauptschule* el trabajo vertical era más fuerte?–, “la participación de los profesores y el abandono del sistema jerárquico en la toma de decisiones [...] genera un cambio innovador” (BMUK, 2010).

Hay otro recurso muy interesante en esta plataforma para la formación continua: su propio *link* sobre las escuelas que aprenden y que se presenta a continuación.

1. Centro para Escuelas que Aprenden. En este apartado, se pueden encontrar todos los documentos y ligas para los diferentes cursos ofrecidos a los maestros; incluyen programa, textos, dinámicas, power points, ligas a videos, sobre todo conferencias, puestos en Youtube o con acceso directo en la misma página. La última actividad realizada en 2016 que se registró en la página fue la “Reunión de Trabajo de los responsables de los cursos con el tema: Diseño de aprendizaje”. El sustento conceptual de la NMS y de la formación docente está en el siguiente gráfico, constituido por seis elementos (esquema 3).

ESQUEMA 3.

Modelo Nueva Escuela Secundaria (NMS)



Fuente: Tomado de Neue Mittelschulen (s/d b: s/p).

Esta representación pone en claro la estructura del modelo NMS tanto en su trabajo pedagógico como en la formación docente, donde la base sobre la cual descansa todo el proyecto y su conceptualización es la diversidad cognitiva, social, cultural, preferencial, etcétera. La diversidad y la heterogeneidad son la base de la riqueza en la convivencia y el aprendizaje. En segundo lugar, está la competencia. El aprendizaje está enfocado a lograr competencias que en primer lugar hagan inteligibles los conocimientos, todos tienen un para qué, también los procesos de enseñanza. La competencia es el punto de llegada de la acción docente y de las actividades de aprendizaje de los alumnos. Sus tres pilares son 1) el diseño de aprendizaje invertido, 2) la diferenciación flexible, y 3) la evaluación. El primero, ampliamente descrito en el apartado anterior, debe su nombre al hecho de partir de las metas finales y desde ahí pensar la evaluación, que es la actividad a partir de la cual se planeará la totalidad del proceso de aprendizaje. El segundo pilar se refiere al diseño de actividades que permitirán la adquisición de conocimientos y su integración y transferencia; su esencia radica en reconocer la necesidad de que la planeación se pueda adaptar a las circunstancias, por lo que debe ser flexible. La evaluación, parte esencial del proceso, servirá de guía para la planeación y ejecución de actividades encaminadas a las metas propuestas por el docente. El techo del modelo es la orientación al aprendizaje, pues no es la enseñanza el objetivo de la acción docente, sino el aprendizaje por parte de los alumnos, pues reconocer su diversidad hará que sea variado y ejecutado en diferentes tiempos y momentos, dependiendo de cada niño.

Quisiera señalar varios aspectos relacionados con la plataforma para la formación continua: es rica en información, materiales, ligas, tiene una oferta de cursos constantes y un repositorio de todos los pasados con la totalidad de los materiales; sobre todo en la época en que estuve allí cuando aún estaba Schmidt, la ministra de Instrucción; el equipo estaba lleno de energía y gusto por el proyecto, cosa que podía transmitir. Esta situación es tan clara que en una presentación del modelo NMS en un congreso en Glasgow, una investigadora participante señaló sobre el mismo:

Tuve el placer de asistir al escaparate austriaco en la conferencia del Congreso Internacional para la Efectividad y Mejoramiento Escolares de 2016 en Glasgow. Fue un ejemplo impresionante de colaboración entre responsables políticos, profesionales e investigadores para crear un esfuerzo de reforma coherente y sostenible que apunte a mejorar las experiencias de aprendizaje y los resultados en las escuelas secundarias de Austria. Todo el equipo ejemplifica la creatividad, la pasión, la determinación y el liderazgo para lograr un cambio poderoso (Stoll, *s/d*).

A MANERA DE EPÍLOGO

Apreciación que comparto después de haber estado allá visitando escuelas, entrevistando directivos, maestros y funcionarios. En el momento en que concluyo este trabajo, la situación del centro de maestros parece estar un poco más quieta, la ministra que promovió la reforma ya no está, llegaron nuevos funcionarios, el Ministerio de Instrucción ahora es el Ministerio de Formación y acaba de entrar en vigor la nueva formación de los maestros de secundaria que en su nivel licenciatura se va a llevar a cabo de manera íntegra en las universidades, y la maestría, que se ejecutará de manera conjunta por las universidades pedagógicas y las universidades, por lo que a este sector le correspondería la formación continua, tarea de largo alcance. Los cambios echados a andar seguro van a dejar una marca en el sistema escolar austriaco, y en el de la formación docente me parece que para bien aunque siguen en el proceso de aterrizaje y mejora.

La realización de este trabajo fue un viaje de múltiples paradas, amplios y diversos paisajes donde hubo dudas, sorpresas, preguntas y algunas certezas. La pregunta inicial sobre la educación secundaria en pleno siglo XXI nos obligó a una pequeña excursión en la historia; nada más transparente que esa necesidad. Los seres humanos a menudo queremos olvidarla y a veces parece que lo logramos, pero ninguna presencia es más obvia que ella, que aparece, guiña el ojo y parece diluirse otra vez dejando siempre huellas de

su presencia en nosotros. El proyecto de las secundarias en el mundo del que este trabajo forma parte se planteó cuando en Austria dominaba el paisaje la vieja escuela secundaria; al paso de unos años, apareció un nuevo proyecto y se consolidó, haciendo desaparecer no de un plumazo pero sí definitivamente a mi original objeto de estudio. Claro que siempre surge la duda sobre esa presencia sempiterna de la historia en nuestras prácticas, pensamientos, sentimientos y pasiones, ¿realmente ha desaparecido la *Hauptschule*? En un par de meses, el esquema explicativo sobre el sistema se modificó; no sólo eso, documentos con los que capté a la vieja secundaria y la formación de maestros desaparecieron de la red por volverse obsoletos. Tuve el susto de vivir ese cambio, esa presencia de la historia y ese volverse historia. Hubo personajes siempre presentes, algunos encantadores y otros francamente aborrecibles, es inútil pretender neutralidad. Ésta no existe. Mis maestros en Austria tienen rostro, nombre, ilusiones, frustraciones, dolor, alegría, compromiso, cansancio, hastío, pero también fuerza. Mis maestros en Austria luchan, se inventan la vida, se inventan su escuela y se enfrentan a la triste realidad. El sistema es fuerte, aunque muchas veces le ganan las batallas. La guerra la saben perdida. Sin embargo, en muchos de ellos la utopía es un lugar que no está perdido. Va este trabajo con todo mi agradecimiento a los maestros austriacos, parte de mi largo vínculo afectivo con ese país, en particular a las maestras de las *Hauptschulen* entrevistadas originalmente hace algunos años y, por último, al Dr. Helmut Bachmann, responsable del Proyecto NMS en Austria, quien de manera generosa me abrió las puertas del Ministerio de Instrucción y me llevó como un lazarillo a esas Nuevas Escuelas Secundarias con sus directivos y maestros, donde se respiraba entusiasmo y confianza en el futuro. A todos ellos, ¡gracias mil!

ANEXO I

Ejemplo para un registro de rendimiento de un alumno

Nombre: _____

Objetivo de aprendizaje y acuerdos de rendimiento.

En el Área: Competencias sociales

Competencias sociales: segundo grado y primer semestre.

Mis competencias en el trato con los otros	Alumno			Padres			Maestros		
	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Yo sé cuáles son mis debilidades y mis fortalezas.									
Estoy realmente interesado en trabajar en la superación de mis debilidades.									
Escucho con atención cuando otros hablan.									
Puedo respetar las reglas para el uso de la palabra.									
En las discusiones evito insultos y contacto personal.									
En conflictos en clase tomo la responsabilidad y busco soluciones pacíficas.									
Trato mis cosas con mucho cuidado.									
Trato con cuidado las propiedades de los otros.									
Estoy dispuesto a ayudar.									
Me esfuerzo en comprender al otro.									
Conozco mis grupos y las reglas escolares.									
Me encuentro con otros con atención y los valoro.									
Soy tolerante con otras culturas y maneras de vivir.									
Mi aportación personal para el fomento del sentido de comunidad en mi grupo									

Fuente: BMUK (2010)

REFERENCIAS

Acevedo, Janice (2014), *Understanding by Design (ubd): un nuevo modelo curricular*, <<http://www.anisapr.com/blog/understanding-by-design-ubd-un-nuevo-modelo-curricular>>, consultado el 19 de enero de 2017.

- Altrichter, Herbert y Gertrud Nagy (2009), “Geschlechterspekte in der schulischen Leistungsbewertung”, disertación para obtener el grado de doctor, Linz, Alta Austria, Universidad Johannes Kepler.
- APF Team (2013), *Labour market policy in Austria 2012*, Viena, Federal Ministry of Labour/Social Affairs and Consumer Protection.
- Austrian Academy of Sciences (s/d), “Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2003-2016”, 1 *Österreichisches Biographisches Lexikon und biographische Dokumentation*, Viena, <<http://www.biographien.ac.at/oebl?frames=yes>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Austrian Embassy Washington (2008a), *Datos y cifras. Economía*, <<http://www.austria.org/economy/>>, consultado el 20 de enero de 2017.
- Austrian Embassy Washington (2008b), *Datos y cifras. Población*, <<http://www.austria.org/population/>>, consultado el 20 de enero de 2017.
- Austria Forum (s/d a), *Konkordat*, Technische Universität, <<http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.k/k629588.htm>>, consultado el 15 de febrero de 2017.
- Austria Forum (s/d b), *AEIOU Leopold Hasner von Artha*, Technische Universität, <https://austria-forum.org/af/AEIOU/Hasner_von_Artha%2C_Leopold>, consultado el 15 de febrero de 2017.
- Bacher, Johann (2007), *Von gesamtschulsystemen auf testleistungen und Chancengleichheit*, Linz, ISW Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Bacher Johann, Heinz Leitgöb y Daniela Wetzelhütter (2011), *Kinder- und Jugendbetreuung in Linz*, Linz, Teilbericht Institut für Soziologie/Abteilung für Empirische Sozialforschung.
- Biff, Gudrun (2002), *Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren*, *Wifo*, Monatsberichte, 6-2002, pp. 377-384.
- BMB (2016), *Neue Mittel Schule*, <<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- BMUK (2010), *NMS Einsichten*, Viena, Der Reader.
- BMUK y BMWF (2010), *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*, Viena, BMUK y BMWF.
- Bundesgesetzblatt (2012), *Übergangsbestimmung zur Einführung der Neuen Mittelschule*, <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_

- COO_2026_100_2_713345/BEGUT_COO_2026_100_2_713345.pdf>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Czeike, Félix (2004), *Historisches Lexikon Wien*, Viena, Verlag Kremayr & Scheriau.
- Das österreichische Bildungssystem (2014), <<http://www.bildungssystem.at/de>>, consultado el 29 de mayo de 2017.
- De Cueto, Carlos (2001), “La organización territorial del Estado austriaco: ¿un caso de regionalismo o federalismo unitario?”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 60, pp. 111-129, <<http://www.redalyc.org/html/755/75506004/>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Der Standard.at (2014), *Bildungskarriere: Sozialer Hintergrund relevanter als Herkunftsland*, <<http://derstandard.at/2000005872449/Sozialer-Hintergrund-entscheidender-fuer-Bildungskarriere-als-Herkunft>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Federal Chancellery (2016), *Responsabilities and functions*, <<http://archiv.bka.gv.at/site/3521/default.aspx>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Friedrich, Margaret (1999), *Ein paradies ist uns verschlossen*, Viena, Böhlau.
- Gstettner, Peter y Vladimir Wakounig (eds.) (1991), *Mut zur Vielfalt. Strategien gegen das Verschwinden ethnischer Minderheiten. Slowenische Jahrbücher 1989/1991*, Klagenfurt, Drawa Verlag.
- Hattie, John (2014), *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltmannsweiler, Bregenz, Schneider.
- Kosik, Karel (1976), *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, México, Grijalbo.
- Kramer, Helmut (2002), “Una visión global de la economía austriaca”, *Boletín Económico del ICE*, núm. 2743, pp. 17-19, <http://www.revistasice.info/cachepdf/BICE_2743_17-19__76444262F58F6A488E52741C2CD3C470.pdf>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- Kriechhammer, Regina (2012), *Der Schulklassenkampf der ÖVP: Die hartnäckige Opposition zur Gesamtschule*, Hamburgo, Diplomica Verlag.
- Lexikon Trivialschule (2013), *Schulformen 1774*, <http://www.familienkunde.at/Lexikon_Trivialschule.htm>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- McTighe, Jay y Grant Wiggins (2015), *Preguntas esenciales para la comprensión en el aprendizaje: estrategias didácticas para la clase*, México, Trillas.

- Nachhilfestudie (2012), *AK-Studie: Nachhilfe. Bundesweite Elternbefragung*, Viena, <https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Studie_Nachhilfe_Juni_bundesweit_2012.pdf>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Nagy, Gertrud (2008), *Schlechte Karten von Anfang an. Reflexionsdefizite im österreichischen Bildungswesen am Beispiel der städtischen Hauptschule*, <<http://momentum-kongress.org/nagy-gertrud-schlechte-karten-von-anfang-an-reflexionsdefizite-im-osterreichischen-bildungswesen-am-beispiel-der-stadtischen-HauptschuleMomentum08>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Nagy, Gertrud (2007), “Hauptschule als Auffangbecken für Verlierer/-innen? Diskrepanzen zur Sekundarstufe I im Kontext der Dissertation. Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule“, *WISO*, núm. 4, Linz, Institut für Wirtschafts und Sozialwissenschaften.
- Nagy, Gertrud (2006), “Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule. Dissertation zur erlangundes Grades Ph.D”, Linz, Alta Austria, Universidad Johannes Kepler, <<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=letter&hook=R&sort-key=&sortorder=asc>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Neue Mittelschulen (s/d a), *Schlüsselbegriffe der NMS Unterrichtsentwicklung (Lerndesign) Kernideen und Fragen zur Reflexion. NMS Inhaltlich*, <<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=letter&hook=R&sortkey=&sortorder=asc>>, consultado el 5 de enero de 2017.
- Neue Mittelschulen (s/d b), <<http://www.nmsvernetzung.at/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Oficina Nacional de Turismo de Austria (2017a), *En el corazón de Europa*, <<https://b2b.austria.info/us/about-austria-2/in-the-heart-of-europe/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Oficina Nacional de Turismo de Austria (2017b), *Provincias de Austria*, <<https://b2b.austria.info/us/about-austria-2/austrias-provinces/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Österreichische Rektorenkonferenz (2011), “Positionen der Österreichischen Universitätenkonferenz zur Lehrer/innenbildung neu“, *Stand*, <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/pb_uniko_20261.pdf?5i82sh>, consultado el 15 de mayo de 2017.

- Pernhaler, Peter y Anna Gamper (2004), *Austria*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- PNUD (s/d), *Informe sobre desarrollo humano 2015: trabajo para el desarrollo humano*, <<http://report.hdr.undp.org/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Posch Peter y Hehrbert Altrichter (1993), *Schulautonomie in Österreich*, Viena, BMUK.
- RIS (2017), *Gesamte Rechtsvorschrift für Privatschulgesetz Fassung vom 15.06.2017*, <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009266>>, consultado el 2 de enero de 2017.
- Schmidt, Claudia (2007), *Festrede anlässlich der Gründungsfeier der Pädagogischen Hochschulen*, Viena, Bundesministerium für Bildung, <https://www.bmb.gv.at/ministerium/ministerin/reden/ph_gruendungsfeier.html>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Schmidt-Vierthaler, Rosa (2011), “Privatschulen: Wir wollen Lehrer selbst auswählen“, *Die Presse*, Viena, 17 de abril de 2011.
- Schulorganisationsgesetz (1962), *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962*, <<http://www.mediengesetz.at/fileadmin/gesetze/schule/schulorganisationsgesetz.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP/DGB (s/d), *Estructura del sistema educativo en Austria*, <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-AUSTRIA-CE.pdf>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Statistik Austria, <http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/index.html>, 5 de mayo de 2017.
- Stoll, Louise (2005), “Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas”, ponencia presentada en el II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar 2005, Palma de Mallorca.
- Stoll, Louise (s/d), *ICSEI 2016*, Glasgow, <<http://www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=282>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Tomlinson, Carol Ann (2001), *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro.
- UNESCO (2015), *Institut for Statistics 2015*, <<http://data.uis.unesco.org/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.

- Universität Wien (2016), *Mitteilungsblatt*, Viena, 26 de junio de 2016, <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_239.pdf>, consultado el 18 de febrero de 2017.
- Vajda, Stephan (1980), *Austria. Eine Geschichte Österreichs*, Viena, Ueberreuter.
- Waibel, Kora (2008), “Dissertation zur Kündbarkeit des österreichischen Konkordats. Über Möglichkeiten und Folgen einer Abschaffung des Vertrags zwischen der Republik Österreich und dem Heiligen Stuhl vom 5. Juni 1933”, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Jurídicas, Viena, Universidad de Viena.
- Westfall-Greiter, Tanja (2014), *Werkstatt Lerndesign*, Viena, Centro para Escuelas que Aprenden.
- Wiggins, Grant y Jay McTighe (2011), *The Understanding by Design: guide to creating high-quality units*, Boston, Pearson Education.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA: PROBLEMÁTICAS Y RETOS AL INICIO DEL SIGLO

Concepción Barrón Tirado

Dalia García Torres

INTRODUCCIÓN

Históricamente, España se ha caracterizado por drásticos y constantes cambios: formó parte del Imperio romano; durante más de siete siglos estuvo bajo el mando de los árabes; fue el primer Estado moderno del Renacimiento bajo la batuta de los reyes católicos; conformó una monarquía con grandes y vastos territorios; la riqueza de territorios trajo bonanza económica y un gran desarrollo cultural que brilló durante el Barroco; fue invadida por Napoleón, lo que provocó una guerra de independencia; la monarquía reinó bajo el absolutismo y después fue incorporando ideas liberales; perdió colonias en América; instauró dos repúblicas en distintos momentos históricos; sobrevivió a severas dictaduras, así como a varias crisis económicas. En su conjunto, la historia y la cultura españolas han estado marcadas por grandes movimientos ideológicos, políticos, religiosos y económicos que sin duda son el telón de fondo de su desarrollo educativo.

En los últimos años, la educación española se ha desarrollado a la luz de políticas supranacionales; es decir, a partir de las políticas establecidas por la Unión Europea (UE), las cuales fueron definidas y orientadas para superar los efectos secundarios provocados por la severa crisis económica de 2008 que impactó la mayor parte del mundo. La huella de la crisis obligó a la Comunidad Europea a establecer mecanismos de desarrollo a través de la iniciativa Europa

2020: estrategia europea de crecimiento, y actualmente toda la política educativa española gira en torno al desarrollo y cumplimiento de las metas y los objetivos planteados en dicha iniciativa.

En este contexto, las recientes reformas implementadas en el sistema educativo español están encaminadas al desarrollo tanto educativo como económico del país y de la Unión Europea. En este sentido, la educación secundaria en España ha sido foco de atención y en los hechos ha contado con modificaciones significativas en su organización. Si bien desde hace muchos años la educación secundaria en ese país tiene como marco la formación por competencias, con la última reforma, llevada a cabo en 2013, se hace mayor énfasis en el desarrollo educativo bajo este modelo de formación; en consecuencia, la participación española en diversas evaluaciones internacionales, específicamente en el Programme for International Student Assessment (PISA), resulta ser un referente importante, pues es un medio a través del cual se reconocen sus avances respecto a sus vecinos europeos.

Considerando como base la investigación comparativa en la que se inscribe el presente estudio, se realizará un análisis puntual, aunque no exhaustivo, de la educación secundaria en España. Para iniciar, será necesario revisar de manera breve su forma de gobierno, economía, así como algunos datos demográficos. En su conjunto, es valioso dar cuenta de estos factores socioeconómicos, pues inciden en los procesos educativos y, a su vez, los resultados del sistema educativo afectan el crecimiento económico del país.

Se realizará el análisis de algunos datos del sistema educativo nacional en general y de la educación secundaria en particular; específicamente, el interés de este trabajo es abordar el currículo, la formación docente y los principales resultados en pruebas internacionales de la educación secundaria en España. Es importante destacar que las fuentes de información que ofrece para comprender su sistema educativo son vastas, pues cuenta con múltiples publicaciones, disponibles en bibliotecas especializadas mexicanas, y una infraestructura digital que proporciona fácil acceso a prácticamente toda la información de su historia, cultura y educación. Por otro lado, como parte del desarrollo del presente estudio, fue posible realizar algunas

visitas a institutos de educación secundaria en la ciudad de Valencia, en las que se llevaron a cabo algunas entrevistas a profesores y directivos, quienes gracias a su valiosa colaboración y aportación contribuyeron a comprender la realidad educativa española más allá de lo que las fuentes documentales oficiales describen.

GOBIERNO, ECONOMÍA Y POBLACIÓN

Forma de gobierno

Principales figuras

El siglo xx español estuvo marcado por los gobiernos de los generales Primo de Rivera y Francisco Franco quienes, a través de golpes de Estado, asumieron el poder como dictadores. Específicamente, la dictadura encabezada por Franco dio paso a un periodo de fuerte represión y de débil producción económica: fueron prohibidos los partidos políticos; se implementó el anticomunismo, el antiparlamentarismo y el antiliberalismo; predominó el nacionalcatolicismo, el tradicionalismo y el militarismo; incluso, durante la Segunda Guerra Mundial, la política internacional de Franco se ubicó del lado del Eje.

El régimen franquista quedó aislado con la victoria de los aliados en la Segunda Guerra Mundial y a partir de 1945 inició una cierta apertura necesaria para poder sobrevivir en la posguerra, predominantemente demócrata; por otro lado, la política cultural y educativa, así como la vida religiosa, tendieron de manera progresiva a liberalizarse.

A finales de la década de los sesenta y principios de los setenta hubo un fuerte crecimiento de la oposición a Franco; finalmente, el 20 de noviembre de 1975 murió el dictador y Juan Carlos I fue proclamado rey.

España inició el proceso de transición que llevó a instaurar de forma gradual un sistema democrático; en 1978, se publica la Constitución que en la actualidad sigue vigente y en la que se establece

que la forma política de gobierno es la monarquía parlamentaria, lo que significa que la soberanía nacional reside en el pueblo; el rey es el jefe del Estado, un representante histórico y simbólico que está bajo el control del Poder Legislativo (Parlamento) y del Poder Ejecutivo (Gobierno); las normas y decisiones tomadas por el Parlamento regulan el funcionamiento del Estado, así como la actuación y funciones del rey (véase diagrama 1) (Juan Carlos I, 1978).

La Constitución indica que es obligación del rey acreditar a los embajadores y otros representantes diplomáticos, así como manifestar el consentimiento del Estado para cumplir con tratados internacionales de conformidad con la Constitución y las leyes españolas. “El Rey recibe de los Presupuestos del Estado una cantidad global para el sostenimiento de su Familia y Casa, y distribuye libremente la misma” (Juan Carlos I, 1978: art. 65).

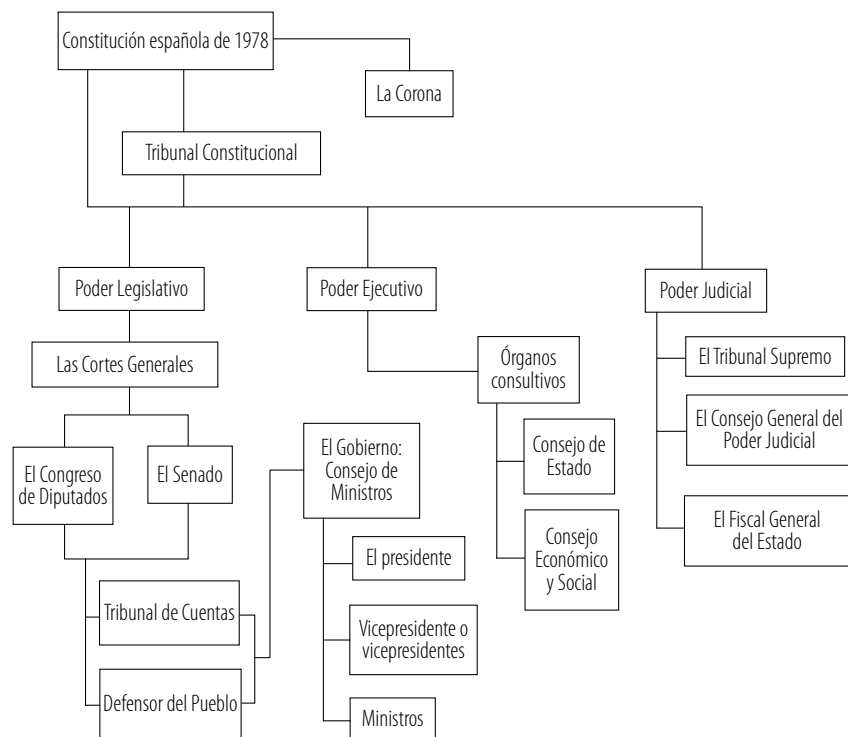
El Poder Legislativo reside en las Cortes Generales, constituidas por el Congreso de Diputados y el Senado, integrados por representantes del pueblo español, elegidos cada cuatro años. La Cortes aprueban sus presupuestos, controlan la acción del gobierno y tienen las demás competencias que les atribuye la Constitución (Gobierno de España, 2007).

El Poder Ejecutivo está compuesto por el presidente, los vicepresidentes, los ministros y los demás miembros que la ley establezca. El presidente dirige la acción del Gobierno y coordina las funciones de los demás miembros del mismo. El Gobierno dirige la política interior y exterior, la administración civil y militar, y la defensa del Estado. Los departamentos ministeriales y el resto de los organismos dependientes de él integran la administración del Estado (Juan Carlos I, 1978: art. 97).

El Poder Judicial está integrado por jueces, magistrados y fiscales. La Constitución española establece que éstos no podrán desempeñar otros cargos públicos ni pertenecer a partidos políticos o sindicatos mientras se hallen en activo (Juan Carlos I, 1978).

DIAGRAMA 1.

Organización del Estado español



Fuente: Gobierno de España (2007).

Organización territorial y administración pública

La Constitución de 1978 en su título VIII aborda uno de los problemas históricos de España: la unión del Estado con la diversidad de regiones y nacionalidades que lo componen. Por lo anterior, se establecieron los cauces legales para que los territorios que lo desearan y que cumplieran una serie de requisitos pudieran constituirse como Comunidades Autónomas. En el artículo 2.º constitucional, se reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de cada nacionalidad y región que integra al país, cuyos orígenes los podemos rastrear desde los antiguos reinos hispanos.

Actualmente, el Estado español se organiza en 17 Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas ubicadas al norte de África:

Ceuta y Melilla. A su vez, el territorio se subdivide en 50 provincias, 8 117 municipios y dos conjuntos de islas. Cada una de las 17 Comunidades Autónomas cuenta con su propio estatuto de autonomía, el cual es aprobado por ley orgánica y

es la norma institucional básica de la Comunidad, reguladora de aspectos esenciales como la organización y el funcionamiento de su Parlamento y de su Gobierno, las competencias que la Comunidad asume, su Administración, las señas de identidad y los hechos diferenciales tales como la lengua o el derecho civil y las relaciones con el Estado y con otras Comunidades Autónomas (Gobierno de España, 2017: s/p)

Su administración pública se define bajo los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación. Al definirse como un Estado descentralizado, las competencias tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas se distribuyen en distintos niveles:

El reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas está basado en la distinción entre las competencias exclusivas del Estado o de las Comunidades Autónomas, las competencias compartidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas y las competencias concurrentes, en las cuales tanto el Estado como las Comunidades Autónomas pueden intervenir. En caso de que se produzca un conflicto de competencias, corresponde resolverlo al Tribunal Constitucional, como en otros Estados políticamente descentralizados (Gobierno de España, 2017: s/p).

Algunos datos económicos

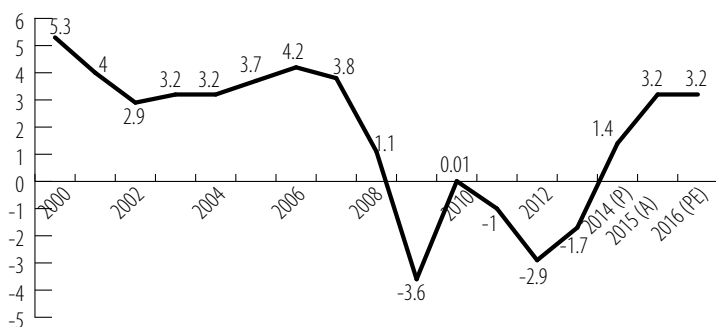
PIB y PIB per cápita

Considerando como base el año 2000 y a partir de los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística español (INE), es posible observar que la crisis mundial de 2008 provocó una fuerte

caída del producto interno bruto (PIB) en términos porcentuales. Sin embargo, en los últimos años la economía española ha tenido importantes crecimientos en su PIB (véase gráfica 1).

GRÁFICA 1.

Tasa de variación anual del PIB en por ciento



Fuente: INE (2016).

Nota: (A) Avance, (P) Provisional, (PE) Primera Estimación

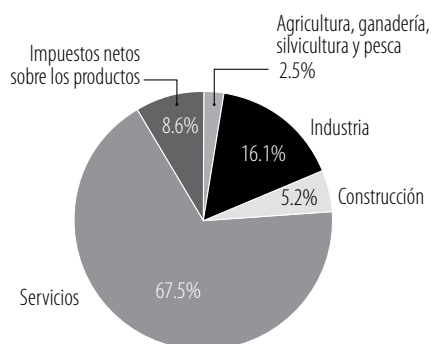
La crisis económica del país de 2008, calificada por el gobierno como la más profunda de su reciente historia democrática, se tradujo en un aumento sustancial del desempleo. Para 2012, la situación fue considerada como “muy complicada, con una economía al borde del colapso, con una fuerte pérdida de confianza y con importantes desequilibrios acumulados” (Gobierno de España, 2016a: s/p). Sin embargo, a pesar de una nueva caída del crecimiento del PIB entre 2010 y 2013, de 2014 en adelante la economía española ha tenido crecimientos considerables. En relación con el PIB per cápita, en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA) y en relación con la media europea, los datos fueron prácticamente similares, pues también disminuyó su valor. En 2014, el valor del PIB español se estimó en 1 058 469 millones de euros y el PIB per cápita a precios corrientes (euros) fue de 22 780, 1.2 por ciento más que en 2013 (INE, 2015a: 28).

Las actividades productivas que integran el PIB se agrupan principalmente en torno a cuatro componentes principales: agricultura, ganadería, silvicultura y pesca (sector primario); industria (sector

secundario); construcción (sector terciario) y servicios (sector cuaternario); además, se considera un quinto componente: el de los impuestos netos sobre los productos (véase gráfica 2).

GRÁFICA 2.

Porcentaje de participación de las actividades productivas en el PIB 2013



Fuente: INE (2015b).

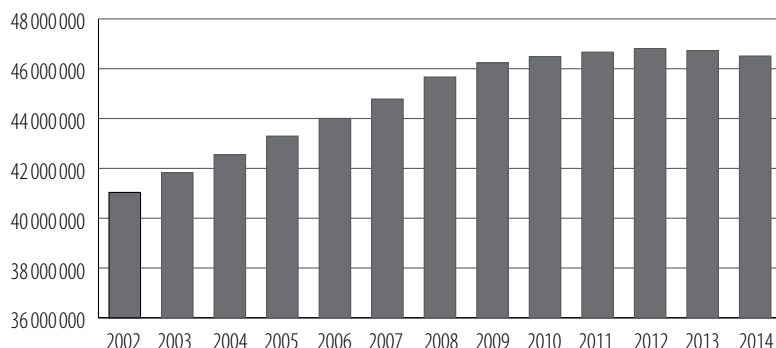
Como se puede apreciar en la gráfica 2, el sector de servicios es el que representa mayor porcentaje respecto al PIB; en otras palabras, se puede decir que es el sector sobre el cual España se sostiene; se estima que para 2014 representó 67.9 por ciento y dio empleo a un promedio de 12.7 millones de personas, aproximadamente 77 por ciento del total de ocupados (Gobierno de España, 2016a: s/p).

Datos poblacionales y de escolarización

De acuerdo con el INE, para el 1 de enero de 2014 la población española se estimó en 46 512 199 personas; 49.2 por ciento son varones y 50.8 por ciento mujeres, 10.1 por ciento del total de la población corresponde a extranjeros que residen en España y, para 2009, se estimó que 9.8 por ciento de la población era rural. Hasta 2012, la población total se había incrementado año con año (véase gráfica 3). Sin embargo, los datos de 2013 y 2014 indican que la población ha disminuido ligeramente.

GRÁFICA 3.

Población total al 1 de enero de 2014



Fuente: INE (2015c).

Respecto a la población por grupos quinquenales, la pirámide poblacional española (véase gráfica 4), con datos al 1 de enero de 2014, indican que la mayor cantidad de habitantes se encuentra entre los 35 y 54 años de edad, en este rango de 20 años se concentra 31.5 por ciento de la población. En tanto, los de cero a 29 años representan 30.2 por ciento. A partir de estas dos gráficas (3 y 4), podemos observar que el número de nacimientos en España ha ido disminuyendo paulatinamente.

En relación con la esperanza de vida, se calcula que un español vive 82 años en promedio (PNUD, 2015) y su desarrollo humano se ha ubicado en el rubro de alto o muy alto de acuerdo con los últimos informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Para el informe 2015 ocupa el lugar 26 (véase cuadro 1), con un índice de desarrollo humano de 0.876.

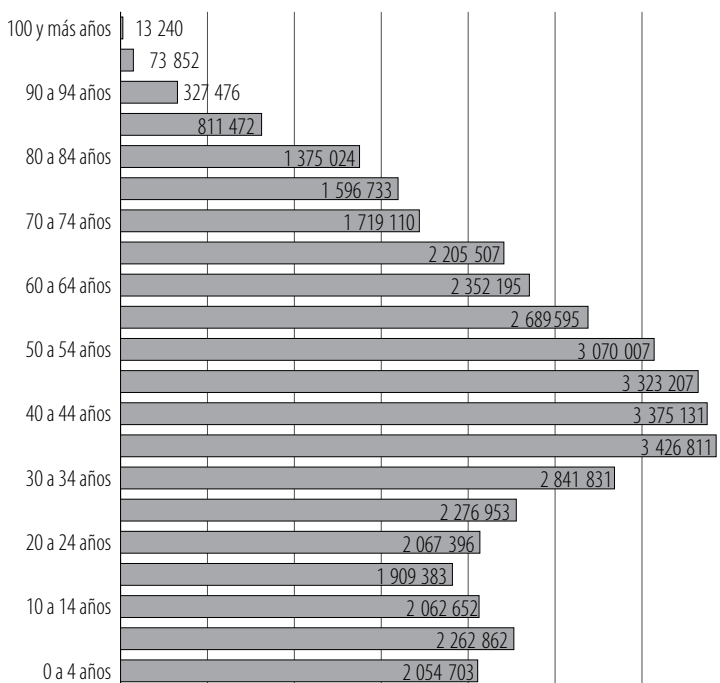
Población económicamente activa

El INE realiza de forma trimestral la Encuesta de Población Activa (EPA), cuya finalidad principal es obtener datos sobre la fuerza de trabajo. Para realizar la encuesta, el ámbito poblacional se limita a

la población que reside en viviendas familiares principales; es decir, las utilizadas todo el año o la mayor parte de él como vivienda habitual o permanente. No se consideran, pues, ni los llamados hogares colectivos (hospitales, residencias, cuarteles, etcétera) ni las viviendas secundarias o de temporada (de veraneo, fines de semana, etc.) (INE, 2017a: 8).

GRÁFICA 4.

Población al 1 de enero de 2014 por grupos de edad



Fuente: INE (2015b).

La población se clasifica en dos principales rubros: activa e inactiva. La población activa se subdivide en ocupados y parados (véase diagrama 2).

Con base en las definiciones establecidas por el INE (2017a) y en los resultados anuales de la EPA, la población económicamente activa comprende a todas las personas de 16 o más años y en España son alrededor de 22 954 600 al 2014 (INE, 2017b).

CUADRO 1.

Índice de desarrollo humano y sus componentes*

País	Lugar en la clasificación general**	Valor del Índice de Desarrollo Humano 2014***	Esperanza de vida al nacer 2014	Media de años de escolaridad 2014	Años de escolarización previstos 2014	Ingreso nacional bruto (INB) per cápita 2014****	Coefficiente de Gini 2013*****
Alemania	6	0.916	80.9	13.1	165	43 919	306
Estados Unidos	8	0.915	791	129	165	52 947	411
Reino Unido	14	0.907	807	13.1	162	39 267	38
Japón	20	0.891	835	115	153	36 927	321
Bélgica	21	0.890	808	113	163	41 187	331
Francia	22	0.888	822	111	16	38 056	317
Austria	23	0.885	814	108	157	43 869	30
Finlandia	24	0.883	808	103	171	38 695	278
España	26	0.876	826	96	173	32 045	358

Fuente: PNUD (2015).

* Para la elaboración del cuadro 1, se eligieron los países europeos que componen la investigación comparativa en la que se inscribe el presente estudio y, además, se incluyó Alemania, en tanto país considerado líder de la UE, así como Estados Unidos y Japón, como países potencia fuera del continente europeo. Finalmente, la inclusión de Finlandia obedece a su consideración como el país con el mejor sistema educativo en el mundo.

** México se encuentra en el rango de desarrollo humano alto, en el número 74 de esta clasificación general, con un índice de 0.756.

*** "Índice de desarrollo humano (IDH): Un índice compuesto que mide el rendimiento promedio en las tres dimensiones básicas del desarrollo humano: vida larga y saludable, conocimientos y nivel de vida digno" (PNUD, 2015: 211).

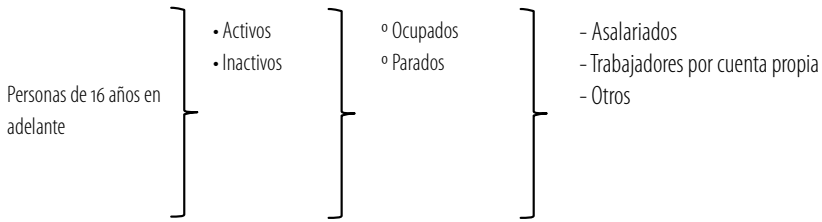
**** Valor en dólares internacionales de acuerdo con la definición del PNUD: "INB Ingreso Nacional Bruto per cápita: Ingreso agregado de una economía generado por su producción y su propiedad de factores de producción, menos las rentas pagadas por el uso de factores de producción que posee el resto del mundo, convertido en dólares internacionales utilizando las tasas PPA dividido entre la población a mitad de año" (PNUD, 2015: 211).

***** "Coeficiente de Gini: La medida de la desviación de la distribución del ingreso entre individuos u hogares dentro de un país a partir de una distribución perfectamente igual. Un valor de 0 representa la igualdad absoluta, un valor de 100, la desigualdad absoluta" (PNUD, 2015: 219).

La población ocupada (o personas con empleo) es la de 16 o más años que tuvo un trabajo por cuenta ajena o ejerció una actividad por cuenta propia, lo que representa 17 344 200 personas, 74.79 por ciento del total de la población económicamente activa. De la población ocupada, 14 285 800 son asalariadas en el sector público o privado (INE, 2017b).

DIAGRAMA 2.

División de la población económicamente activa



Fuente: INE (2017a).

Se considera población parada a todas las personas de 16 o más años que reúnan simultáneamente las siguientes condiciones: sin trabajo, en busca de trabajo, disponibles para trabajar y buscando activamente trabajo; situación en la cual se encuentran 5 610 400 personas, 24.19 por ciento de la población económicamente activa (INE, 2017b).

La población económicamente inactiva abarca a todas las personas de 16 o más años que cumplen con las siguientes características: personas que se ocupan de su hogar, estudiantes, jubilados o prejubilados; que perciben una pensión distinta de la de jubilación y de prejubilación; que realizan trabajos sociales sin remuneración, actividades de tipo benéfico, incapacitados para trabajar. Para 2014, la cantidad de personas inactivas fue de 15 560 000 (INE, 2017b). De acuerdo con datos anuales (véase gráfica 5), la población activa ha tenido ligeros incrementos, en tanto que la población ocupada ha disminuido justo a partir de 2008. La población inactiva se ha mantenido sin cambios significativos, la población asalariada también se ha reducido y la población parada se ha incrementado. Estos datos nos dan cuenta del impacto que la crisis económica mundial de 2008 tuvo en el sector laboral español.

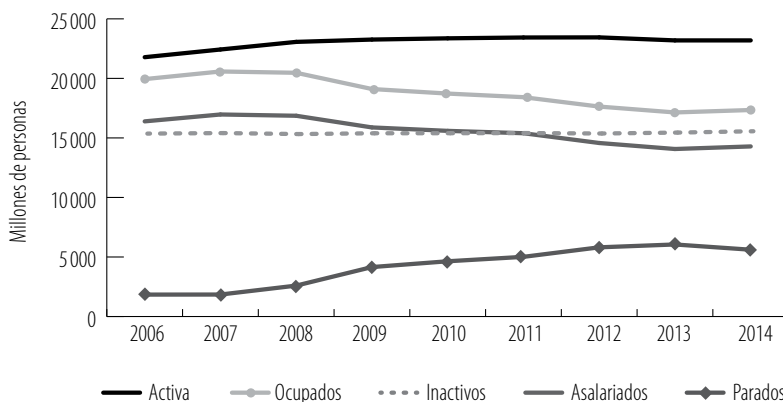
Religión y lenguas

Respecto a la religión, históricamente, España se ha caracterizado por ser un país católico. Sin embargo, el artículo 16 constitucional garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto, especifican-

do que ninguna confesión tiene carácter oficial. A pesar de la no confesionalidad del Estado y considerando que éste está obligado a otorgar una educación inclusiva, se mantienen relaciones de cooperación entre el Estado español y la santa sede, con quien existe un concordato referido a la enseñanza de la religión católica. Asimismo, existen acuerdos de cooperación entre el Estado español y las confesiones evangélica, israelita e islámica, en donde el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa y asume su obligación de garantizar el ejercicio de este derecho.¹

GRÁFICA 5.

Población económicamente activa, inactiva, ocupada, parada y asalariada



Fuente: INE (2017b).

Por otra parte, el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) elabora cada mes encuestas de opinión denominadas “Barómetro”; en dicha encuesta, incluye la pregunta: ¿cómo se define usted en materia religiosa: católico/a, creyente de otra religión, no creyente o ateo/a? Lo datos del mes de noviembre de 2016 reflejan los siguientes resultados: católico/a 69.8 por ciento; creyente de otra religión 2.9 por ciento; no creyente 15.9 por ciento; ateo/a 9.2 por ciento; no creyente (2.2 por ciento); total 100.0 (2 487 personas) (CIS, 2017: 22).

1 Esta información fue recabada durante las entrevistas a profesores y directivos en institutos de educación secundaria en la ciudad de Valencia en 2011.

En cuanto a las lenguas oficiales y minoritarias, la Constitución española declara que el castellano es la lengua oficial y que en algunas Comunidades Autónomas existen lenguas cuyo carácter es cooficial; tal es el caso del catalán, el gallego, el valenciano y el euskera o vascuence. En las comunidades donde existe lengua cooficial, tanto ésta como el castellano son lenguas de enseñanza obligatoria en la educación básica (Juan Carlos I, 1978: art. 3).

Escolarización de la población

La media de años escolares cursados en España es de 9.6 y los años de escolarización previstos son 17.3 (PNUD, 2015). Para el curso 2013-2014, la esperanza de vida escolar de un alumno que tiene cinco años de edad y que inicia la escolaridad obligatoria fue de 18.5 años (MECD, 2016a).

Para el ciclo 2015, 42.6 por ciento de la población adulta de 25 a 64 años contaba con estudios de educación secundaria obligatoria (ESO) o inferiores, 22.4 por ciento tenía estudios de bachillerato y/o formación profesional de grado medio y 35.1 por ciento poseía estudios universitarios; es decir, en 2015, 57.5 por ciento de españoles de 25 a 64 años obtuvo estudios superiores a la ESO. En relación con la población adulta joven (de 25 a 34 años), 41.8 por ciento tiene estudios universitarios y 55 por ciento alcanzó como máximo el bachillerato (MECD, 2016b). Estos datos reflejan que la mayoría de población española supera la educación básica obligatoria, la cual comprende, como se verá más adelante, seis años de educación primaria y cuatro de educación secundaria obligatoria.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

A través de su legislación educativa, el Estado español ha promovido la idea de implementar políticas que definan consensos entre las Comunidades Autónomas; es importante recordar, por un lado, el particular desarrollo de las comunidades, que cuentan con tradiciones e

incluso lenguas propias; por otra parte, es importante destacar que la política educativa española ha estado marcada por la alternancia de ideologías confrontadas entre sí, ya que conservadores y liberales han llegado al poder en distintos momentos, de distintas formas –ya sea bajo monarquía o a través de república, entre otras modalidades– y han definido la postura ideológica del sistema educativo según convenga en determinado momento:

En general, la legislación escolar ha sido muy variable, dependiendo de la alternancia en el poder de gobiernos liberales y conservadores, con breves períodos republicanos, y una larguísima dictadura que le concedió privilegios a la Iglesia católica, que en la actualidad sigue dominando una amplísima red de centros educativos de titularidad privada. Se puede decir que su participación en la enseñanza constituye su principal fuente de financiación y de proyección ideológico-social (Llavador, Hernández y Montané, 2008: 56).

Aunado al desarrollo político particular de cada Comunidad Autónoma, así como a la alternancia ideológica en el gobierno, es necesario reconocer una variable más. Tras adherirse a la UE en 1986, España incorpora a su gobierno políticas supranacionales, las cuales suponen una orientación eurocéntrica, pues

España ya no dirige tanto la mirada al pasado, a su herencia y relación con el Mediterráneo, sino que privilegia el futuro, su aproximación geoestratégica al Norte. Por ello, la representación simbólica de España en el marco europeo cobra un gran relieve en el currículo escolar y en los libros de texto en la enseñanza obligatoria (Llavador, Hernández y Montané, 2008: 62).

Al analizar la política educativa española, es muy evidente la inclusión de las políticas que la UE define para la región. Después de la crisis de 2008, Europa se vio obligada a implementar medidas más duras para vigilar que los procesos económicos nacionales mantengan un equilibrio saludable y que la crisis de uno no afecte a todos. España ha acatado las políticas de la comunidad europea,

se ha sumado a la iniciativa Europa 2020: Estrategia Europea de Crecimiento y, como consecuencia y respuesta directa, el Estado español reformó su legislación. En el ámbito educativo, el cambio más representativo fue la publicación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013.

Actualmente, la legislación que regula la educación en España es, en primer orden, la Constitución política de 1978 y cinco leyes orgánicas: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, modificada en 2007, Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) de 2002, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y LOMCE de 2013.

Además de la Constitución y de las cinco leyes orgánicas principales, existen diversas leyes, tratados internacionales, reales decretos, decretos, órdenes, resoluciones, acuerdos, instrucciones y circulares que coadyuvan a regular y dar sentido a las políticas educativas en España. Considerando como base las normas vigentes que rigen el sistema educativo español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) es el encargado de la administración educativa en general, así como de vigilar y hacer cumplir la normatividad vigente. Como resultado de los constantes movimientos políticos y diversas reformas, el ministerio también ha sufrido varios cambios de nombre y en los últimos años se ha denominado de distintas maneras:

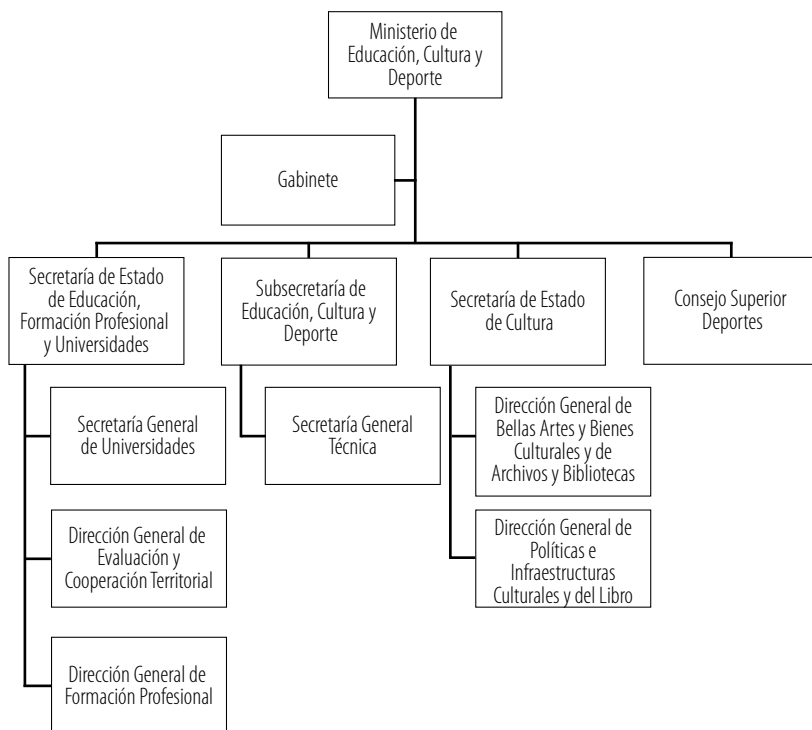
- 2000-2004 Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- 2004-2008 Ministerio de Educación y Ciencia.
- 2008-2009 Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- 2009-2011 Ministerio de Educación.
- 2011-2016 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las modificaciones en el nombre suponen cambios tanto en los ámbitos de competencia del ministerio como en el nombre bajo el cual se publican decretos, órdenes, resoluciones, etcétera; de tal manera que, según sea el año, la legislación se publica con el nombre

vigente. Actualmente, la organización del ministerio se estructura de la siguiente forma:

DIAGRAMA 3.

Organización del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



Fuente: CEE (2015: 189).

A pesar de los cambios, un elemento constante ha sido la administración descentralizada. La Constitución de 1978 reconoce la autonomía de sus 17 comunidades y las dos ciudades que conforman el Estado español; en este sentido, la Constitución reconoce la administración del Estado como descentralizada y se orienta al reconocimiento formal de las particularidades de cada Comunidad Autónoma. En consecuencia, la administración de la enseñanza también es descentralizada; es decir, existe una distribución de las competencias educativas entre la administración del Estado, las Comunidades Autónomas y los centros escolares. Sin embargo, y a pe-

sar de lo establecido por la Constitución de 1978, a decir de Penalva (2007) el proceso de descentralización de los servicios educativos se concretó hasta la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990:

La descentralización es el elemento introducido en la Reforma educativa española de 1990 para garantizar que los programas oficiales puedan ser adaptados a las circunstancias y los condicionantes de cada contexto social, mediante la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC). Un profesor innovador y creativo, siguiendo el principio de la enseñanza significativa, podrá adaptar la enseñanza a cada uno de los alumnos, con sus características propias (diversidad). La idea clave es que la descentralización encarna un modelo de reforma escolar capaz de evitar segregación o exclusión de los menos favorecidos de la sociedad. Por esta misma razón se opone a los itinerarios, la disciplina escolar, la evaluación convencional, etcétera. La política descentralizadora, subraya Marchesi –uno de los padres de la reforma educativa de 1990–, es progresista y busca la igualdad de los ciudadanos (Penalva, 2007: 8).

A pesar de tener un marco jurídico y administrativo descentralizado, los principios del modelo de descentralización educativa española retoman las propuestas de educación inclusiva desarrolladas en bibliografía anglosajona (Penalva, 2007). Actualmente, las funciones, los servicios y los recursos se distribuyen en distintos niveles, con la finalidad de obtener una mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados, así como de ajustar la acción pedagógica a las necesidades específicas del alumnado y a las características del entorno escolar (véase cuadro 2).

Para coordinar las competencias de cada nivel administrativo, existen la Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria, conformada por los consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas y el ministro de Educación, Cultura y Deporte. Las funciones de dichos consejos son de carácter consultivo (Gobierno de España, 2016b).

CUADRO 2.

Distribución de competencias en materia de educación no universitaria

Estado	<p>El MECO es el órgano de la Administración General del Estado y se encarga de la propuesta y ejecución de las directrices generales sobre la política educativa, como son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ordenación general del sistema educativo, requisitos y enseñanzas mínimas, cooperación internacional, programación general de la enseñanza y regulación de los títulos académicos y profesionales.• Comprobar el cumplimiento de los requisitos comunes establecidos por el Estado en materia de educación para todo el territorio nacional a través de una instancia llamada Alta Inspección.• Evaluaciones generales de diagnóstico, planificación general de inversiones en enseñanza, política de ayudas al estudio, titularidad y administración de los centros públicos y en el extranjero, régimen jurídico de los centros extranjeros en España, estadística educativa para fines estatales, etcétera. <p>El ministerio actúa como administración educativa en las ciudades de Ceuta y Melilla y en los centros educativos españoles en otros países.</p>
Comunidad Autónoma	<p>A cada Comunidad Autónoma le compete el desarrollo de las normas estatales y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema en su propio territorio. De manera general, se mencionan a continuación algunas de sus competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">• Facultad para crear y autorizar el funcionamiento de centros, su nueva construcción, equipamiento y reforma de los mismos.• Desarrollan las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades.• Gestionan el personal.• Supervisan los libros de texto y otros materiales curriculares, planes de experimentación e investigación pedagógica y evaluaciones de diagnóstico en los centros de su ámbito territorial.• Facilitan el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de los centros docentes.• Proporcionan los datos necesarios para la elaboración de las estadísticas educativas nacionales e internacionales que corresponde efectuar al Estado.• Tramitan y conceden subvenciones a los centros educativos privados.• Gestionan becas y ayudas al estudio.• Regulan la composición y funciones del Consejo Escolar que, para su ámbito territorial, existen en cada Comunidad Autónoma. <p>En cada Comunidad Autónoma la administración estatal cuenta con la Alta Inspección educativa, cuyo objetivo es la comprobación del cumplimiento de la normativa y de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos en materia de educación, la inclusión de los aspectos básicos en los currículos autonómicos y el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado y de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes.</p>
Centros educativos (centros docentes)	<p>Poseen autonomía para la gestión organizativa, pedagógica y económica, respetando el marco establecido por la normativa vigente, con el fin de conseguir una mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados y el ajuste de la acción pedagógica a las necesidades específicas de los alumnos y a las características del entorno escolar.</p>

Fuente: EURYDICE (2011).

Por otra parte, la Constitución española establece que los poderes públicos deben garantizar la participación social en la programación general de la enseñanza. Esto se lleva a cabo a través del

Consejo Escolar del Estado (CEE), órgano de ámbito nacional creado a través de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985. En este consejo, están representados todos los sectores sociales implicados en la enseñanza, tiene carácter consultivo y de asesoramiento; genera propuestas al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo, como son la programación general de la enseñanza, las normas básicas para la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos, el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza, la determinación de requisitos mínimos de los centros y para el asesoramiento respecto a los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno.

El CEE publica informes anuales sobre el estado del sistema educativo y se conforma por presidencia, vicepresidencia, secretaría general, 20 profesores de la enseñanza pública y privada, 12 padres y madres del alumnado, ocho representantes del alumnado, cuatro representantes del personal de administración y servicios, cuatro titulares de centros privados, cuatro representantes de las organizaciones sindicales, cuatro representantes de las organizaciones empresariales, ocho miembros de la administración educativa del Estado, cuatro representantes de las universidades, cuatro representantes de las entidades locales, 12 personalidades de reconocido prestigio, cuatro representantes de la mujer y 17 presidentes de los consejos escolares de ámbito autonómico (MECD, 2017).

Política educativa en el marco de la Unión Europea

Como ya se ha mencionado, España ingresó a la UE en 1986 y con ello asumió la responsabilidad de incluir en sus políticas nacionales todas aquellas líneas de acción que marca la Unión. En ese sentido, se hace necesario reconocer las políticas supranacionales a las que el gobierno español se ha adherido históricamente y que invariablemente impactan los procesos educativos actuales.

La historia de la conformación de la UE, como la conocemos hoy en día, se remonta a la conclusión de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, es hasta la firma de los Tratados de París de 1951 y de Roma en 1957 cuando se definen y se concretan documentos jurídicos que dan inicio y forma a la Comunidad Europea. Este inicio estuvo orientado principalmente a generar líneas de coordinación sobre la economía y el intercambio comercial. En lo que respecta al ámbito educativo, la UE define un primer programa de acción hasta 1976; dicha propuesta de trabajo es la primera disposición concreta en materia educativa que emana directamente el Consejo y los ministros de Educación (Valle, 2006).

Una de las medidas que contempló el Programa de Acción de 1976 fue la creación de la red EURYDICE, proyecto que se concreta en 1980 y que actualmente sigue vigente. EURYDICE nace como una base documental orientada de manera fundamental a intercambiar información sobre los diferentes aspectos de la política educativa en los países miembros de la Comunidad Europea y, a partir de ello, tomar decisiones políticas en común (Valle, 2006). Otros elementos clave que retoma el programa de acción de 1976 como líneas a desarrollar por cada Estado miembro fueron:

1. Reconocer “una dimensión europea en la experiencia de los profesores y de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en la Comunidad”; es decir, facilitar visitas de estudio e intercambios para personal docente y estudiantes, así como implementar actividades escolares con contenido europeo (Valle, 2006: 93).
2. “Dar el reconocimiento mutuo de títulos, certificados y diplomas de carácter educativo entre los Estados miembros de la Comunidad como una de las acciones prioritarias” (Valle, 2006: 93 y 94).
3. En relación con la formación profesional, se promovió la idea de la formación en alternancia; esto es, al tiempo de estudiar, los alumnos deberían trabajar; este tipo de formación se definió como una estrategia que facilitaba la integración de los jóvenes al mercado de trabajo y fomentaba el intercambio, por lo que se

dio derecho de residencia a los estudiantes que viajaran al extranjero. En 1986, entra en vigor el Acta Única Europea (AUE), la cual reforzó la idea de la libertad de circulación de las personas en el interior del territorio de la UE y la posibilidad de establecimiento libre de los trabajadores (Valle, 2006).

4. Se instituyeron acciones y programas para el desarrollo del aprendizaje de las lenguas, favorecer la igualdad de oportunidades educativas de grupos desfavorecidos, escolarizar a los hijos de los trabajadores migrantes, promover tanto la igualdad de oportunidades para alumnos con necesidades educativas especiales como la igualdad de oportunidades educativas para los jóvenes de uno y otro sexo, la educación en pro de la salud en las escuelas y el cambio tecnológico y las transformaciones sociales en relación con la educación y la formación (Valle, 2006).

Después del programa de acción de 1976, es hasta 1992, con la firma del Tratado de Maastricht, que se desarrollan más y nuevas líneas en la política educativa de la UE. En dicho tratado, se pone de manifiesto la importancia de la educación como medio de mejora económica y pasa a ser considerada como un derecho primario para todos los habitantes de la UE, dando mayor énfasis a las acciones encaminadas a fortalecer la “ciudadanía europea” (Valle, 2006).

Los artículos 126, 127 y 128 del Tratado de Maastricht se refieren específicamente a las competencias que la UE asume en materia de educación, formación profesional y cultura. Se promueve el desarrollo de la calidad educativa y el fortalecimiento de la dimensión europea a través de la difusión de las lenguas de los Estados miembro. Se reitera la necesidad de favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, así como el reconocimiento de los títulos y diplomas académicos. Promueve la mejora de la formación profesional inicial y permanente para facilitar la inserción de los jóvenes en el mercado laboral. Estimula la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas. El replanteamiento de acciones de la política educativa de la UE tuvo como consecuencia el surgimiento de “programas integrados” para que:

Las acciones que hasta ahora se ofrecían de forma dispersa sean más eficaces, al dotarlas de mayor coherencia interna y de una mayor complementariedad entre sí. Igualmente, se perseguía simplificar la burocracia de su gestión y la dinámica de su financiación. [...]: *Sócrates*, para educación en general; *Leonardo da Vinci*, para Formación Profesional; y *Juventud*, para la movilidad de los jóvenes (Valle, 2006: 146).

El programa Sócrates se dirige a mejorar la calidad de la educación en general, éste a su vez se subdivide en varios programas; entre ellos, se encuentra el programa Erasmus, que está dirigido a promover la movilidad de estudiantes universitarios; el programa Comenius pretende mejorar la calidad de la educación no universitaria, promoviendo la integración al sistema educativo de la población migrante; el programa Lingua se estableció para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de los países miembro; el programa EURYDICE se enfoca a facilitar el intercambio de información, y el programa Minerva se dirige a promover la educación abierta y a distancia, así como la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la educación (Valle, 2006: 146).

El programa Leonardo da Vinci tiene por objetivo mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y las prácticas de la formación profesional mediante la cooperación internacional. Este programa promueve la movilidad y la flexibilidad de la formación profesional inicial, continua y a distancia (Valle, 2006: 161).

El programa Juventud está dirigido a apoyar el intercambio de jóvenes de entre 15 y 25 años, apoyando sus proyectos e iniciativas establecidos por ellos y para ellos; se ocupa de cultivar los valores de solidaridad y respeto, así como de fomentar la conciencia de un futuro común (Valle, 2006: 169).

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que las políticas europeas buscan, desde sus orígenes e incluso hasta la fecha, la calidad en todos los niveles educativos. Es importante mencionar que, con la llegada del nuevo milenio, la UE se propuso como objetivo principal convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitivo del mundo y, para reafirmar y cumplir con dicho objeti-

vo, en 2009 firma el Tratado de Lisboa, el cual modifica el Tratado de Maastrich de 1992 y el Tratado de Roma de 1957:

El Tratado de Lisboa no transfiere nuevas competencias exclusivas a la Unión. No obstante, al fomentar la participación y la protección de los ciudadanos, crear un nuevo orden institucional y modificar los procesos de toma de decisiones en aras de una mayor eficacia y transparencia, cambia la forma en que la Unión ejerce sus competencias ya existentes, a las que se suman algunas competencias nuevas (compartidas). De este modo, garantiza asimismo un mayor nivel de control parlamentario y responsabilidad democrática (Novak y Raffaelli, 2016: 1).

A partir del Tratado de Lisboa de 2009 y derivado de la crisis económica iniciada en 2008, la UE tomó medidas a través del impulso de reformas estructurales, en las que se incluyen sanciones para las naciones que no se comprometan de manera firme con el cumplimiento de dichas reformas. A decir de la UE, la crisis puso en evidencia las carencias estructurales de su economía, por lo que las reformas se sustentan en la idea de fortalecer tanto el mercado interno –a partir de los esfuerzos de cada país– como el comercio exterior –a partir de la regulación común–. De esta forma, a través de la iniciativa Europa 2020: Estrategia Europea de Crecimiento, la UE ha definido las líneas políticas que deben seguir todos los países que forman parte de ella; en dicho documento, se plantean cinco objetivos principales y siete iniciativas emblemáticas, que sin duda implican a e impactan la política educativa española (Comisión Europea, 2013).

Objetivos:

1. Garantizar el empleo a 75 por ciento de las personas de 20 a 64 años.
2. Invertir 3 por ciento del PIB de la UE en investigación y desarrollo.
3. Situar las emisiones de gases de efecto invernadero 20 por ciento (o incluso 30 por ciento) por debajo de los niveles de 1990, generar 20 por ciento de nuestras necesidades de energía a partir

de fuentes renovables y aumentar la eficacia energética 20 por ciento.

4. Reducir las tasas de abandono escolar por debajo de 10 por ciento y lograr que al menos 40 por ciento de las personas de 30 a 34 años hayan terminado estudios superiores.
5. Reducir al menos en 20 millones el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social (Comisión Europea, 2013: 3).

Iniciativas emblemáticas:

1. “Unión por la innovación”. Su objetivo es mejorar las condiciones y el acceso a la financiación para investigación e innovación, con el fin de que las ideas innovadoras puedan convertirse en productos y servicios que generen crecimiento y empleo.
2. “Juventud en movimiento”. Aspira a mejorar los resultados de los sistemas educativos y a facilitar el acceso de los jóvenes al mercado laboral mediante diversos mecanismos (programas de estudio, aprendizaje y formación financiados por la UE, plataformas para que los jóvenes puedan buscar empleo en toda la Unión, etcétera).
3. “Una agenda digital para Europa”. Tiene por objeto acelerar el despliegue de internet de alta velocidad y la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. “Una Europa que utilice eficazmente los recursos”. Su objetivo es ayudar a desligar crecimiento económico y utilización de recursos. Promueve la eficiencia energética, apoyando el cambio hacia una economía con bajas emisiones de carbono, un mayor uso de las fuentes de energía renovables, el desarrollo de tecnologías verdes y la modernización del sector del transporte.
5. “Una política industrial para la era de la mundialización”. Persigue la mejora del entorno empresarial, en particular para las Pequeñas y Medianas Empresas (PYME), facilitando el acceso al crédito y reduciendo los trámites burocráticos, entre otras medidas. También presta apoyo al desarrollo de una base industrial fuerte y sostenible, capaz de innovar y competir en el nivel mundial.

6. “Agenda de nuevas cualificaciones y empleos”. Tiene por objeto modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de sus capacidades y la mejora de la flexibilidad y la seguridad en el entorno laboral. También aspira a facilitar la búsqueda de empleo en el ámbito de la UE con el fin de adecuar mejor la oferta y la demanda.
7. “Plataforma europea contra la pobreza”. Su objetivo es garantizar la cohesión social y territorial, ayudando a las personas pobres y socialmente marginadas a acceder al mercado laboral y a ser miembros activos de la sociedad (Comisión Europea, 2013: 3-4).

La UE parte de la idea de que la interdependencia económica (bajo la cual funciona actualmente) exige de todos sus miembros coordinación simultánea en sus políticas nacionales “Actuando juntos, podemos salir fortalecidos de la crisis. En un mundo globalizado, ningún país puede solucionar por sí solo los retos a los que se enfrenta” (Comisión Europea, 2013: 6). Asimismo, exige que cada Estado miembro presente un programa nacional de reformas en el que se presenten tanto los avances en relación con los referentes establecidos en la Estrategia 2020 como las medidas que se adoptarán para superar las deficiencias restantes.

El objetivo general de estas líneas de acción es evitar el déficit y aumentar la disciplina presupuestaria de cada Estado miembro, vigilando los desequilibrios macroeconómicos e implementando normas más estrictas que

incluyen sanciones dirigidas a los Estados miembros que no respeten los compromisos adoptados para reconducir sus presupuestos a una situación sostenible. Los países de la zona del euro en situación de déficit excesivo serán objeto de sanciones económicas progresivas, que pueden llegar a alcanzar el 0,5 por ciento del PIB (Comisión Europea, 2013: 7).

Dichas medidas tienen como finalidad propiciar el crecimiento y la creación de empleos, vías que la UE ha determinado como indispensables para alcanzar un equilibrio; es decir, de manera concreta

el crecimiento económico es el núcleo fundamental de la Estrategia 2020 y en torno al cual la línea de la política educativa debe dirigirse y actuar.

Como se mencionó anteriormente, en respuesta a la Estrategia 2020 el Gobierno puso en marcha la LOMCE de 2013, en donde todos y cada uno de los planteamientos definidos por la UE se han puesto en marcha con el objetivo principal de mejorar la calidad educativa en todos sus ámbitos: los profesores y su formación inicial y permanente, la dirección escolar, la convivencia escolar, la autonomía de los centros, la evaluación, la investigación e innovación educativa, la orientación educativa y profesional, las tecnologías de la información, la enseñanza de idiomas, la gestión de la administración general del Estado y de cada Comunidad Autónoma.

Políticas educativas nacionales

En el marco de la legislación vigente nacional y respondiendo a las políticas definidas por la UE, el Gobierno español ha establecido los cauces legales para el desarrollo de políticas educativas que permitan que la totalidad de la población tenga acceso a la educación. Existen políticas para la igualdad de oportunidades, las cuales desarrollan programas dirigidos a dar atención a la diversidad, la compensación educativa, la igualdad de género, la educación y la formación a distancia, así como becas y ayudas de estudio (CEE, 2015). Además de obedecer al desarrollo económico del país y de la UE, el eje central de todas las políticas es la calidad educativa.

La atención a la diversidad²

Sobre la atención a la diversidad del alumnado, el sistema educativo español cuenta con procedimientos de detección de necesidades

2 La información de este apartado fue recabada durante las entrevistas a profesores y directivos en institutos de educación secundaria en la ciudad de Valencia en 2011.

especiales y con centros específicos de enseñanza para cuando las necesidades educativas no puedan ser atendidas en el sistema ordinario, reconociendo a alumnos con altas capacidades intelectuales, a aquellos con dificultades específicas de aprendizaje, estudiantes afectados por condiciones personales, socioeconómicas o de historia escolar muy particulares, y alumnos en escuelas rurales. Asimismo, los centros escolares están obligados a recibir a aquellos que forman parte de la comunidad de personas que viven en España en calidad de refugiados y provienen, principalmente, de países ubicados en Medio Oriente y que en los últimos años han mantenido una cruel guerra.

Bajo la política de brindar atención educativa a todos, las escuelas están obligadas a dar seguimiento a la asistencia de la totalidad de los alumnos, por lo que los orientadores educativos son los encargados de asegurar la continuidad y verificar las causas por las que un alumno no asiste a clases regularmente; en este sentido, incluso existen sanciones a los padres que se nieguen a que sus hijos reciban la educación básica –primaria y secundaria obligatoria– que otorga, de manera gratuita, el Estado español.

Para asegurar atención a la totalidad de los alumnos, el MECD otorga subvenciones a entidades privadas que coadyuven al desarrollo de acciones que permitan otorgar atención específica. Por otra parte, con el objetivo de apoyar a los alumnos de educación secundaria obligatoria, el ministerio desarrolla dos programas específicos: los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial, de los cuales hablaremos con detalle más adelante.

Compensación educativa

Las escuelas identifican a los alumnos de educación primaria o en educación secundaria obligatoria que presentan desfases de uno a más años académicos. La Administración General del Estado, en coordinación con la administración de cada Comunidad Autónoma, es la encargada de hacer cumplir la ley y definir los recursos econó-

micos para que cada centro escolar esté en condiciones de generar acciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo. En este sentido, desde 2005 se ha impulsado el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), dirigido a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten educación primaria y educación secundaria obligatoria (CEE, 2015).

Por otro lado, las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma también desarrollan programas y servicios de apoyo para la inclusión en el sistema de la población extranjera. Entre los programas impulsados se encuentran:

- Programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo para alumnado extranjero.
- Programas de atención a las familias del alumnado extranjero.
- Programas para el aprendizaje de la lengua oficial para alumnado extranjero.
- Recursos educativos específicos para alumnado extranjero.
- Formación específica del profesorado de alumnado extranjero (CEE, 2015: 226)

Es de particular interés el proyecto Aulas Itinerantes en los Circos, que ha desarrollado el gobierno de España con el objetivo de garantizar la escolarización de alumnos pertenecientes a familias circenses, quienes cambian de residencia constantemente. El proyecto inició en 2013 con 16 aulas con un total de 140 alumnos:

A partir del análisis de las experiencias educativas desarrolladas en otros países europeos, y teniendo en cuenta las características peculiares de los circos en España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con los empresarios circenses, viene habilitando “aulas itinerantes” que viajan permanentemente con los circos durante todo el curso escolar, mediante subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria (CEE, 2015: 229).

La población gitana también cuenta con el desarrollo de acciones particulares. En 2005, a través de la publicación del Real Decreto 891, el Gobierno español creó el Consejo Estatal del Pueblo Gitano; el Ministerio de Educación participa en este consejo y colabora con el grupo de trabajo sobre educación. En dicho grupo, se diseñan e impulsan acciones de compensación educativa para alumnos gitanos (CEE, 2015). La importancia que merece este grupo poblacional en España llevó al desarrollo de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020, cuyos objetivos educativos principales son:

1. Incremento de la escolarización de la población gitana en la educación infantil.
2. Universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en educación primaria.
3. Incremento de la finalización de la ESO y aumento del éxito académico del alumnado gitano en esta etapa.
4. Incremento del nivel educativo de la población gitana adulta (MSSI, 2014: 25).

Igualdad de género

La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es otro tema fundamental en la política educativa y está plenamente establecido tanto en la legislación española como en los acuerdos tomados por la UE. La Constitución española, en su artículo 14, establece la igualdad de los españoles ante la ley sin menoscabo de su condición de nacimiento, raza, religión u opinión (Juan Carlos I, 1978); considerando como base dicho artículo, el Estado español garantiza la igualdad de género a través de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 2004, y la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, de 2007; además, en 2014, el gobierno implementó el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016, que se articula a partir de siete ejes:

- Eje 1. Igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito laboral y lucha contra la discriminación salarial.
- Eje 2. Conciliación de la vida personal, familiar y laboral y corresponsabilidad en la asunción de responsabilidades familiares.
- Eje 3. Erradicación de la violencia contra la mujer.
- Eje 4. Participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social.
- Eje 5. Educación.
- Eje 6. Desarrollo de acciones en el marco de otras políticas sectoriales.
- Eje 7. Instrumentos para integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del Gobierno (IMIO, 2014: 3-5).

Entre los objetivos fundamentales del plan se encuentran la reducción de las desigualdades en el empleo, el salario y la economía; erradicar la violencia de género; mejorar e incrementar la participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social, e impulsar la igualdad de oportunidades a través del sistema educativo. Este plan está alineado de acuerdo con la Estrategia Europa 2020, pues para el desarrollo económico se considera imprescindible contar con

todo el talento que, tanto mujeres como hombres, podamos aportar para salir de la crisis en la que nos encontramos y avanzar hacia una economía más fuerte, basada en un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, conforme a los objetivos de la Estrategia Europa 2020 (IMIO, 2014: 8).

Específicamente en el ámbito educativo, el plan busca que las elecciones académicas de los jóvenes estén orientadas a partir de la decisión propia de cada individuo y no desde estereotipos o preconcepciones sobre los roles e identidades de género. Asimismo, define líneas de acción y medidas que desde lo educativo se deben desarrollar:

- Fomentar la realización de acciones de sensibilización y formación en la educación en igualdad, en las familias y en los centros educativos.

- Apoyar a las alumnas en situación de vulnerabilidad por múltiple discriminación.
- Trabajar por la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar la elección de estudios y profesiones (IMIO, 2014: 112).

Por su parte, la UE considera la igualdad entre mujeres y hombres como un valor fundamental. La legislación sobre el tema de igualdad en ella es vasta y se puede rastrear desde los orígenes de la Comunidad Europea:

- Tratado Constitutivo de la Unión Europea: “En todas las actividades contempladas en el presente artículo, la Comunidad se fijará el objetivo de eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad” (Comunidad Europea, 2012: art. 3).
- Tratado de la Unión Europea: “La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías” (Unión Europea, 1992: art.2). “La Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño” (Unión Europea, 1992: art.3).
- Carta de los Derechos Fundamentales: “La igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución. El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas en favor del sexo menos representado” (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2000: art. 23).
- Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de julio de 2006: tiene por objetivo “garantizar la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación” (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006: 4).

Dicho marco legislativo fue referente fundamental para el desarrollo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, en la que la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia de género se establecen como objetivos en todos los niveles educativos.

Educación y formación a distancia

A partir de lo establecido en la LOE de 2006, en donde se incluye la modalidad de educación a distancia –como una vía para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de manera presencial a un centro educativo–, así como la organización y la metodología para la educación para personas adultas, es importante destacar que otra de las novedades de la LOMCE de 2013 es la creación del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). La administración general del Estado regula dicho centro e imparte educación primaria, educación secundaria obligatoria, secundaria para personas adultas y bachillerato en todo el territorio nacional. El CIDEAD desarrolla las siguientes funciones:

- La enseñanza de idiomas a distancia, fomentando el plurilingüismo.
- La detección y el análisis de las necesidades de educación y formación de los diversos colectivos y el desarrollo de una oferta de enseñanzas a distancia acorde con estas necesidades.
- El desarrollo de las propuestas técnicas necesarias para la adecuación de los currículos y la elaboración de las medidas de ordenación académica que hagan posible la impartición de las enseñanzas a distancia.
- El diseño, la elaboración y gestión de la edición, producción y distribución de medios didácticos que posibiliten la impartición de las enseñanzas a distancia.
- La exploración de nuevas formas de aprovechar el potencial de las TIC para extender la oferta de enseñanzas a distancia a nue-

vos formatos y mejorar la calidad, accesibilidad y equidad de la educación y la formación.

- La innovación en modelos y metodologías de educación en línea y el desarrollo de tecnologías apropiadas para conseguir su puesta en práctica en entornos virtuales.
- La formación inicial y continua del profesorado de educación a distancia, en los fundamentos y técnicas de esta modalidad (CEE, 2015: 247).

Becas y ayudas de estudio

Para el Estado español, las becas y ayudas de estudio son un medio a través del cual es posible compensar desigualdades y garantizar el derecho a la educación básica y obligatoria a estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. Una beca es la cantidad o beneficio económico concedido para iniciar o continuar con las enseñanzas conducentes a un título o certificado, considerando las circunstancias económicas, así como el aprovechamiento académico del alumno. Se entiende como “Ayuda al estudio” la cantidad o beneficio económico para iniciar o continuar con las enseñanzas conducentes a un título o certificado, considerando sólo las circunstancias económicas del alumno (Juan Carlos I, 2016: 2).

Existe un sistema general de becas y ayudas al estudio; el Gobierno regula las modalidades y cuantías de los apoyos económicos, tanto para la educación universitaria como no universitaria, estableciendo los procedimientos necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes administraciones educativas (Juan Carlos I, 2006: art. 83). Las becas y ayudas se asignan de manera directa, de acuerdo con el presupuesto, y su cuantía se fija en función del coste total que representa la educación para los estudiantes, las deducciones de la renta familiar, así como del patrimonio con que cuente la familia del alumno (Juan Carlos I, 2016).

Existe otra diferencia importante, las becas están dirigidas al bachillerato, a la formación profesional, a las enseñanzas artísticas profesionales, a las de idiomas, a las deportivas, a las conducentes

al título universitario oficial de grado, a las conducentes al título oficial de máster universitario, a las artísticas superiores y a otros estudios superiores. En el caso de las ayudas, éstas se dirigen a la educación infantil, la primaria, la secundaria obligatoria, los programas de cualificación profesional inicial y los cursos destinados a la preparación de las pruebas de acceso a la formación profesional y a la universidad (Juan Carlos I, 2016: 2).

En el caso de la educación infantil, las ayudas se destinan al pago correspondiente a la inscripción y asistencia a un centro de educación solamente cuando es un centro educativo privado. En el resto de los niveles de enseñanza básica y gratuita, las ayudas se conceden para libros y material escolar. Para las enseñanzas universitarias, pueden conseguir una beca quienes estén en el proceso de obtener el título de licenciatura o maestría. En ningún caso se otorgan becas a quienes ya cuenten con el título (Juan Carlos I, 2016).

Las ayudas también se adaptan a las circunstancias y características de los alumnos con necesidad de apoyo educativo específico, ya sea por problemas concretos de aprendizaje o por alta capacidad intelectual. Estos alumnos también podrán obtener ayudas para cursar algunas de las enseñanzas universitarias. En el caso de los estudiantes con apoyo específico a causa de problemas de aprendizaje, los apoyos consisten en el pago de los gastos que ocasionen la inscripción y asistencia a una escuela, sólo en el caso de que ésta sea privada, transporte, alimentos, residencia escolar (si fuere el caso), libros, material didáctico, reeducación pedagógica y reeducación del lenguaje. Para los alumnos con altas capacidades intelectuales, la ayuda se otorga para el pago de los gastos derivados de la inscripción y asistencia a programas específicos que no tengan financiamiento público (Juan Carlos I, 2016).

De acuerdo con los datos reportados por el CEE en su informe 2015, para el curso 2012-2013, el total de alumnos beneficiados con una beca o ayuda en educación infantil, educación especial y enseñanzas obligatorias fue de 1 093 893 personas, lo que representó 363 590.6 miles de euros en el año académico. Estas cifras representan 35.5 por ciento menos respecto al año escolar inmediato anterior en el caso de los alumnos beneficiados y 15.8 por ciento menos

en relación con el monto total. El consejo reporta que la distribución de las becas y ayudas fue:

Comedor escolar (45.6 por ciento); libros y material didáctico (19.8 por ciento); necesidades educativas específicas (17.8 por ciento); enseñanza (9.6 por ciento); becas de excelencia actividades extraescolares y aula matinal. (3.4 por ciento); residencia (1.7 por ciento); transporte (1.5 por ciento); idioma extranjero (0.5 por ciento) (CEE, 2015: 258).

En el caso de las enseñanzas postobligatorias no universitarias (bachillerato, formación profesional, programas de cualificación profesional y enseñanzas de régimen especial), las becas y ayudas que se concedieron fueron de 512 479.4 euros (CEE, 2015: 260).

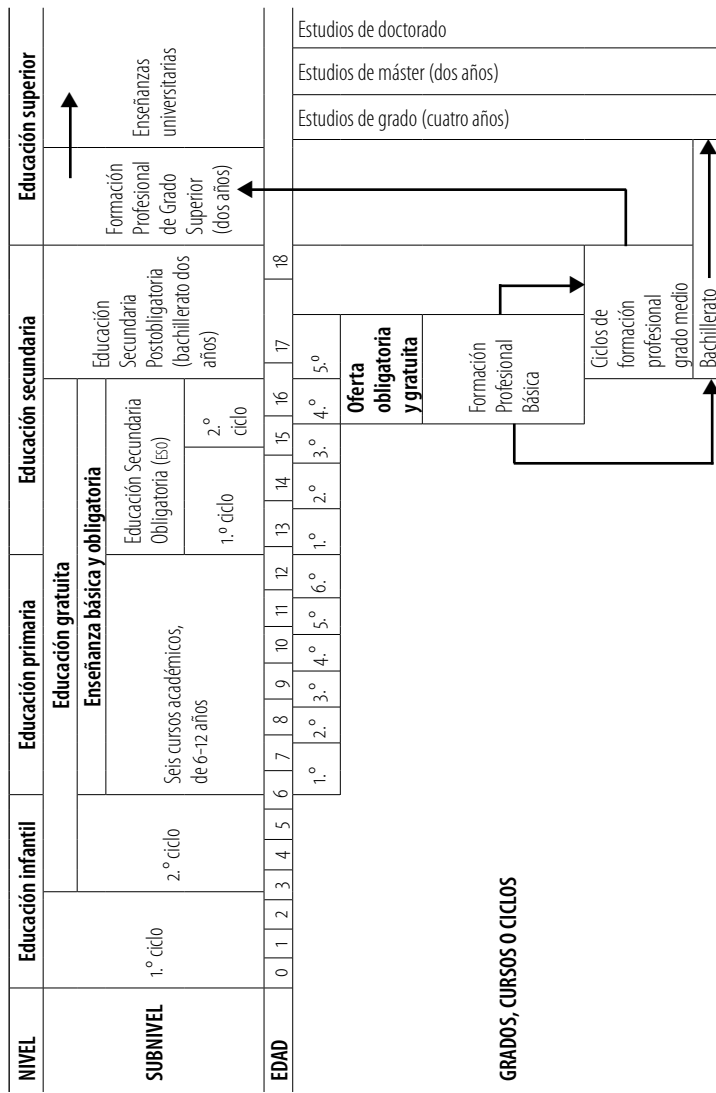
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

Composición del sistema educativo nacional

El sistema educativo español se organiza en enseñanzas de régimen general (véase cuadro 3) y enseñanzas de régimen especial (véase cuadro 4). De acuerdo con la LOE de 2006, la educación primaria y la secundaria obligatoria constituyen la educación básica, obligatoria y gratuita; son 10 años de enseñanzas básicas que se cursan entre los seis y 16 años (Juan Carlos I, 2006). La LOMCE de 2013 incluyó los ciclos de Formación Profesional Básica como obligatorios y gratuitos. Son considerados parte del sistema educativo las administraciones educativas, los profesionales de la educación, así como agentes públicos y privados que desarrollan funciones de regulación, financiación o prestación de servicios educativos. El Consejo Escolar del Estado, la Conferencia Sectorial de Educación, el Sistema de Información Educativa, el Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio son instrumentos del sistema educativo (Juan Carlos I, 2013: art. 2).

CUADRO 3.

Organización de las Enseñanzas de Régimen General



GRADOS, CURSOS O CICLOS

Fuente: Juan Carlos I (2006 y 2013); EURYDICE (2017a).

CUADRO 4.

Organización de las Enseñanzas de Régimen Especial

Edad	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Educación superior
Enseñanzas elementales de música y danza													
Enseñanzas profesionales de música y danza													
Enseñanzas artísticas superiores													

Grado medio de artes plásticas y diseño	Grado superior de artes plásticas y diseño (dos años)
---	---

Grado medio de enseñanzas deportivas	Grado superior de enseñanzas deportivas (dos años)
--------------------------------------	--

Fuente: Juan Carlos I (2006 y 2013); EURYDICE (2017a).

En correspondencia con la Estrategia 2020 y, de manera general, el sistema educativo español busca ser flexible y siempre dar una opción de apoyo académico para cumplir con los objetivos de cada nivel obligatorio, evitar el rezago escolar y no dejar a ningún alumno fuera de la posibilidad de acceder a la educación básica; se espera que, al concluir la educación básica, los alumnos cuenten con más posibilidades de una formación que facilite su acceso al mundo laboral.

Enseñanzas de Régimen General

Educación infantil

La educación infantil es el primer nivel del sistema educativo español y atiende a los niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, distinguiendo dos ciclos de tres años cada uno: desde el nacimiento hasta los tres años y de tres a seis años. Ambos ciclos son de carácter voluntario y no forman parte de la educación básica obligatoria. Sin embargo, el segundo ciclo es gratuito en las escuelas públicas y en las escuelas adscritas al régimen de conciertos (Juan Carlos I, 2006). Los objetivos del nivel son desarrollar capacidades para:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir de manera gradual pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (Juan Carlos I, 2006: art. 13).

Específicamente, durante el segundo ciclo (tres-seis años), los alumnos realizan una primera aproximación a la lectoescritura, a una lengua extranjera, a las TIC, a la expresión visual y musical e inician el desarrollo de las habilidades numéricas básicas. Los métodos educativos deben tomar como base las experiencias, las actividades y el juego, aplicando un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima e integración social de los niños (Juan Carlos I, 2006: art. 14).

La LOMCE de 2013 estableció que, para el segundo ciclo de educación infantil, es responsabilidad del Gobierno definir los objetivos, las competencias, los contenidos y criterios de evaluación del currículo básico; 65 por ciento del horario lectivo total debe ser dedicado a los contenidos básicos y, en el caso de las Comunidades Autónomas con una lengua cooficial, 55 por ciento del horario lectivo debe ser dedicado a los contenidos básicos (Juan Carlos I, 2013: art. 6).

Educación primaria

La educación primaria es una etapa obligatoria y gratuita, organizada en seis cursos académicos cursados entre los seis y los 12 años de edad. Sus asignaturas se agrupan en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Los contenidos de las asignaturas troncales son definidos por el gobierno y al menos 50 por ciento del horario lectivo total debe ser dedicado a estos contenidos. Las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma complementan los contenidos del bloque de asignaturas troncales y establecen los contenidos de los bloques de materias específicas y de libre configuración autonómica. Los centros docentes (las escuelas) complementan los contenidos de los tres bloques para configurar su oferta educativa (Juan Carlos I, 2013: art. 6).

En el bloque de asignaturas troncales, se deben cursar, en cada año académico, las siguientes áreas: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, lengua castellana y literatura, matemáticas y primera lengua extranjera. En el caso del bloque de asignaturas específicas, deben cursarse en cada uno de los seis años educación física y, previa

elección de los padres, religión o valores sociales y cívicos. Finalmente, en el bloque de las asignaturas de libre configuración autonómica se debe cursar al menos una de las siguientes áreas: educación artística, segunda lengua extranjera, religión o valores sociales y cívicos; en este mismo bloque, en el caso de las Comunidades Autónomas que cuentan con una lengua cooficial, debe cursarse el área de lengua cooficial y literatura; además, la ley abre la posibilidad de que se incluya un área más en el bloque de configuración libre si así lo consideran las administraciones educativas en coordinación con los centros docentes (escuelas). En todas las áreas, debe trabajarse la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional (Juan Carlos I, 2013: art. 18).

Los alumnos pasan de un grado a otro cuando han cumplido con los objetivos y las competencias correspondientes, de lo contrario, el alumno puede repetir el grado una sola vez acompañado de un plan específico de refuerzo de conocimientos; en particular, la LOMCE establece que se debe realizar una evaluación individual al concluir el tercer y sexto grados. Con el objetivo de asegurar criterios comunes a todo el territorio español, los criterios de la evaluación del sexto año de primaria son establecidos por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas (Juan Carlos I, 2013: art. 21).

Educación secundaria obligatoria (eso)

La organización de esta etapa gira en torno a dos principios: atención a la diversidad y acceso de todo el alumnado a la educación. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en

lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Juan Carlos I, 2006: art. 22).

La ESO se cursa entre los 12 y los 16 años de edad y se organiza en dos ciclos: el primero, de tres años escolares, y el segundo, que comprende un año escolar y es de carácter propedéutico. Al igual que en la educación primaria, las asignaturas de la ESO se organizan en troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Los contenidos de las troncales son definidos por el Gobierno y deben abarcar al menos 50 por ciento del horario lectivo (Juan Carlos I, 2013: art. 6).

Como se ha mencionado, con el objetivo de asegurar la ESO para todos, el Gobierno ha implementado programas de diversificación curricular para aquellos alumnos con rezago de aprendizaje y programas de cualificación profesional inicial para alumnos mayores de 16 años que no han obtenido su certificado de ESO.

Al finalizar la ESO, se lleva a cabo una evaluación final individualizada, en la que el alumno elige entre realizar la evaluación de enseñanzas académicas o aplicadas o ambos tipos de enseñanzas (Juan Carlos I, 2013: art. 29). Se concede el título de graduado en educación secundaria obligatoria, obteniendo una calificación entre seis y 10 en dicha evaluación final.

Educación secundaria postobligatoria (bachillerato)

El bachillerato es una etapa educativa no obligatoria de dos años de duración, cuyo objetivo es capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior. Los alumnos en posesión del título de graduado en educación secundaria obligatoria pueden acceder a los estudios de bachillerato. La edad teórica de ingreso es de 16 años y la de finalización de 18; los alumnos pueden permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario durante un máximo de cuatro años (Juan Carlos I, 2006: art. 32).

La LOMCE de 2013 modificó la organización del bachillerato, actualmente se configura a partir de tres modalidades: ciencias, humanidades y ciencias sociales, y artes; en cada modalidad, se ofrecen materias optativas que complementan las asignaturas obligatorias. Al igual que la educación primaria y la ESO, las asignaturas se agru-

pan en troncales, específicas y de libre configuración autonómica. El alumno debe orientarse con la idea de que las asignaturas elegidas deben responder a sus intereses y, al mismo tiempo, facilitar su acceso a la educación superior. El bachillerato tiene como finalidad

proporcionar a los alumnos y alumnas formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos y alumnas para acceder a la educación superior (Gobierno de España, 2016b).

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en el bachillerato se lleva a cabo por materia. Para la promoción de primero a segundo grado, es necesario aprobar todas las materias o como máximo haber reprobado dos asignaturas. Las materias no aprobadas en el primer curso deben matricularse para el segundo curso; los estudiantes pueden repetir sólo una vez más cada curso. También se realizan pruebas extraordinarias de las materias que no hayan sido aprobadas de manera ordinaria; repetirán el año en su totalidad si el número de materias con evaluación negativa es superior a cuatro. Al finalizar el segundo curso, se realiza una evaluación individual, para tener acceso a dicha evaluación es necesario que el alumno cuente con todas sus materias acreditadas. Aprobado dicho examen, el alumno obtiene su título de bachiller, el cual posibilita el acceso a la educación superior o a los ciclos de formación profesional de grado medio o superior. En caso de que el alumno no apruebe el examen final de bachillerato, pero cuente con todas sus materias aprobadas, se le otorga un certificado con efectos laborales y que también le permite acceder a un ciclo formativo de grado medio o grado superior (Juan Carlos I, 2013: art. 36-37).

Ciclos de formación profesional

La formación profesional se organiza en ciclos de formación profesional básica, de grado medio y de grado superior con una organi-

zación modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales; tienen como finalidad

preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida (Juan Carlos I, 2013: art. 39).

En correspondencia con la LOCFP de 2002, los ciclos forman parte del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, cuya oferta se desarrolla considerando las competencias profesionales más significativas del sistema productivo español y se concentra en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. De acuerdo con el Instituto Nacional de Cualificaciones, actualmente existen 664 cualificaciones aprobadas, organizadas en 26 familias profesionales (que cubren la competencia profesional de ocupaciones y puestos de trabajo) y cinco niveles de cualificación (grado de conocimiento preciso para la actividad laboral) (véase cuadro 5).

Para acceder a los ciclos de formación profesional básica, es necesario tener 15 años cumplidos o no superar los 17 al momento de ingresar, y haber cursado el primer ciclo de ESO. En el caso de ciclos formativos de grado medio, para ingresar es necesario superar una prueba de acceso, tener 17 años cumplidos y hallarse en posesión de al menos uno de los siguientes títulos: de graduado de la ESO, profesional básico, de bachiller, un título universitario, de técnico o de técnico superior de formación profesional. Finalmente, para ingresar a los ciclos formativos de grado superior, también es necesario pasar una prueba de acceso, tener 19 años cumplidos y hallarse en posesión del título de bachiller, de un título universitario o de un título de técnico o de técnico superior de formación profesional (Juan Carlos I, 2013: art. 41).

CUADRO 5.

Familias profesionales y niveles de cualificación

Familias profesionales	Niveles de cualificación	
<ul style="list-style-type: none"> •Agraria •Marítimo-pesquera •Industrias alimentarias •Química •Imagen personal 	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
<ul style="list-style-type: none"> •Sanidad •Seguridad y medio ambiente •Fabricación mecánica •Electricidad y electrónica •Energía y agua 	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
<ul style="list-style-type: none"> •Instalación y mantenimiento •Industrias extractivas •Transporte y mantenimiento de vehículos •Edificación y obra civil •Vidrio y cerámica 	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
<ul style="list-style-type: none"> •Madera, mueble y corcho •Textil, confección y piel •Artes gráficas •Imagen y sonido •Informática y comunicaciones •Administración y gestión 	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
<ul style="list-style-type: none"> •Comercio y <i>marketing</i> •Servicios socioculturales y a la comunidad •Hostelería y turismo •Actividades físicas y deportivas •Artes y artesanías 	Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: INC (2017: s/p).

El currículo de los ciclos de formación profesional debe incluir una fase de formación práctica realizada en centros de trabajo, de esta fase pueden quedar exentos quienes acrediten experiencia laboral (Juan Carlos I, 2013: art. 42). Por otra parte, la LOMCE también incluye el concepto de formación profesional dual, y lo define como: “el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tiene por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (Juan Carlos I, 2013: art. 42).

La evaluación del aprendizaje se realiza por módulos profesionales y la superación de un ciclo formativo requiere la evaluación

positiva en todos los módulos que los componen. El título formación profesional básica, cursado de los 15 a los 17 años, da la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO en caso de que aún no se cuente con él. El de técnico o de técnico superior abre la posibilidad de obtener el título de bachiller. En ambos casos, el alumno debe superar una evaluación final correspondiente a los conocimientos ya sea de la ESO o del bachillerato (Juan Carlos I, 2013: art. 44). Es importante destacar que el ciclo de formación profesional superior forma parte de la educación superior.

Educación superior

En España, la educación superior de régimen general comprende la enseñanza universitaria y los ciclos de formación profesional grado superior. En el caso de las enseñanzas de régimen especial, se considera como educación superior las enseñanzas artísticas superiores, las profesionales de artes plásticas y diseño, y las deportivas de grado superior (véase cuadro 6).

España participó en la denominada Declaración de Bolonia, proceso a través del cual se estableció un marco común de educación superior para toda la UE con el objetivo de adoptar un sistema de títulos común y ampliar la movilidad de los estudiantes. En este sentido, la reforma de 2007 a la LOU de 2001 respondió justamente a los acuerdos tomados en la Declaración de Bolonia e instauró una nueva estructura de educación superior en torno a tres niveles: grado, máster y doctorado. El proceso de adaptación fue paulatino y, en este sentido, las universidades definieron los calendarios de cambio, siempre apeándose a los compromisos adquiridos con la firma del acuerdo, pues para 2010 la nueva estructura debía estar completamente adoptada.

CUADRO 6.

Educación Superior

Niveles	Cualificaciones
Técnico superior	<ul style="list-style-type: none">• Técnico superior de formación profesional• Técnico superior de artes plásticas y diseño• Técnico deportivo superior
Grado (licenciatura)	<ul style="list-style-type: none">• Título de graduado• Título de graduado en enseñanzas artísticas superiores
Máster	<ul style="list-style-type: none">• Título de máster universitario• Título de máster en enseñanzas artísticas• Título de graduado de al menos 300 créditos ECTS que comprenda al menos 60 créditos ECTS de nivel máster, que haya obtenido este nivel de cualificación mediante resolución del Consejo de Universidades
Doctorado	<ul style="list-style-type: none">• Título de doctor

Fuente: EURYDICE (2017c).

Organización actual de la enseñanza universitaria

La estructura de las enseñanzas universitarias en España se encuentra regulada por la LOU, modificada en 2007, en donde se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se desarrolla la estructura del sistema y se articula el procedimiento para el diseño de los nuevos títulos. Dicha ley establece que las universidades gozan de autonomía para la elaboración de sus estatutos; la elección, designación y remoción de los correspondientes órganos de gobierno y representación; la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y de la docencia; la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación; la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios; la admisión, el régimen de permanencia y la verificación de conocimientos de los estudiantes; la expedición de los títulos de carácter oficial; la elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes; el establecimiento y la modificación de sus relaciones de puestos de trabajo, y el establecimiento de relaciones con otras entidades para la promoción y el desarrollo de sus fines institucionales (Juan Carlos I, 2007a: 7).

El modelo que se plantea en España está basado en otorgar mayor autonomía a las universidades al proponer sus títulos y diseñar sus propios planes de estudio. Se trata de un modelo flexible en tanto que facilita la conexión entre las ramas de conocimiento y que se adapta a las opciones de los estudiantes y a las necesidades profesionales. La ley promueve y define la participación de la Administración General del Estado, de cada Comunidad Autónoma, así como de cada universidad y de la sociedad en la toma de decisiones universitarias.

Los estudios de grado tienen una duración de entre 180 y 240 créditos ECTS;³ se organizan a partir de las siguientes ramas de conocimiento: artes y humanidades, ciencias experimentales, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, e ingeniería y arquitectura (EURYDICE, 2016b). Los estudios de máster tienen una duración de entre 60 y 120 créditos ECTS; existen tres orientaciones (profesional, académica y de investigación) y cada universidad decide la orientación de su oferta educativa (EURYDICE, 2016c). Finalmente, los estudios de doctorado tienen por finalidad “la especialización del estudiante en su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico” (Juan Carlos I, 2007a: art. 38).

Enseñanzas de Régimen Especial

Enseñanzas artísticas

Tienen como finalidad proporcionar formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Son enseñanzas artísticas, las elementales de música y de danza (ocho-12 años), las profesionales de música y danza (12-18 años), los ciclos de formación de grados medio (17-19 años) y superior (19 años en

3 Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o *European Credit Transfer System* (ECTS, por sus siglas en inglés), establecido a partir de la Declaración de Bolonia.

adelante) de artes plásticas y diseño, las enseñanzas artísticas superiores de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y del vidrio (Juan Carlos I, 2006: art: 45).

En el caso de que un alumno curse la ESO (12-16 años) y al mismo tiempo una enseñanza artística profesional (12-18 años), las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas deben facilitar que los estudiantes cursen de manera simultánea dichas enseñanzas. Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y danza, debe realizarse una prueba específica de acceso; al concluir, el alumno obtiene el título de técnico de las enseñanzas profesionales de música o de danza con opción a obtener también el título de bachiller en caso de que aún no cuente con él (Juan Carlos I, 2013: art. 50).

En el caso de las enseñanzas de grado medio de artes plásticas y diseño, el alumno debe contar con el título de graduado de la ESO y realizar una prueba específica de acceso; al obtener el título de técnico de artes plásticas y diseño, también puede optar por obtener el título de bachiller si aún no cuenta con él. Para acceder al grado superior de artes plásticas y diseño, se debe contar con el título de bachiller y superar otra prueba de acceso; al concluir, se obtiene el título superior de artes plásticas y diseño equivalente a un título universitario de grado (licenciatura) (Juan Carlos I, 2013: art. 53-54).

Para ingresar a las enseñanzas artísticas superiores de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, así como a los estudios superiores de diseño y artes plásticas es necesario que el alumno cuente con el título de bachiller y realizar una prueba de acceso; al concluir, el título obtenido es equivalente a un título universitario de grado (licenciatura) (Juan Carlos I, 2013: art. 55-57).

Enseñanzas de idiomas

El objetivo de las enseñanzas de idiomas es “capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado” (Juan Carlos I, 2013: art. 59). Las enseñanzas de nivel básico son determinadas por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y para acceder es necesario contar con 16 años cumplidos. Si el alumno cuenta con el título de bachiller, tiene la posibilidad de acceder directamente al nivel intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato (Juan Carlos I, 2006).

Existen escuelas oficiales de idiomas en las que se imparten los niveles intermedio y avanzado, y están dirigidas a fomentar el aprendizaje, especialmente de las lenguas oficiales de los Estados miembro de la UE, así como de lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera (Juan Carlos I, 2006). Cabe destacar que la enseñanza de idiomas en todos los niveles educativos es una línea política establecida por la UE y considerada como prioritaria, pues los idiomas se consideran una herramienta para la movilidad laboral dentro de los países que pertenecen a la Unión.

Enseñanzas deportivas

Las enseñanzas deportivas se ajustan a las exigencias del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional e, incluso, forman parte del Catálogo Nacional de Cualificaciones y, de igual manera, se estructuran en grado medio y grado superior. Para acceder al grado medio, es necesario contar con el título de graduado en ESO; en el caso del grado superior, es necesario contar con el título de técnico deportivo (grado medio) y al menos uno de los siguientes títulos: título de bachiller, un título de técnico superior, un título universitario o certificado que acredite que se tienen aprobadas todas las materias del bachillerato. Si el aspirante no cuenta con ningún título de los mencionados para ingresar al grado medio o superior, en ambos ca-

sos se realiza una prueba y, si es superada, puede acceder siempre y cuando cuente con 17 años para el grado medio y 19 años para el grado superior (Juan Carlos I, 2013).

El Gobierno define objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico de las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas; 65 por ciento del horario lectivo debe ser dedicado a dichos contenidos básicos y, en el caso de las Comunidades Autónomas con lengua cooficial, 55 por ciento del horario lectivo total (Juan Carlos I, 2013).

Educación de personas adultas

El sistema educativo español fomenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida y ofrece la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar conocimientos a aquellas personas mayores de 18 años. La educación dirigida a personas adultas tiene como objetivo elevar el nivel educativo y mejorar la formación de su población en general, y con ello lograr un mejor desempeño profesional y laboral. La metodología con la cual funciona es flexible y abierta, apuntando al autoaprendizaje y considerando experiencias, necesidades e intereses de los sujetos. Se desarrolla de manera presencial o a distancia (Juan Carlos I, 2006).

La oferta educativa integra la enseñanza básica y las enseñanzas postobligatorias, las cuales ofrecen la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional, adoptando las medidas oportunas para que las personas adultas tengan la posibilidad de alcanzar una oferta específica de acuerdo con sus características. De igual manera se organiza la oferta pública de educación a distancia, que incluye el uso de las TIC (Juan Carlos I, 2006).

Las personas mayores de 20 años pueden obtener el título de bachiller superando un examen en el que demuestren contar con los objetivos y las competencias del nivel. Las personas de 25 años pueden acceder directamente a la universidad, sin necesidad de ti-

tulación alguna, mediante la superación de una prueba específica (Juan Carlos I, 2006: art. 69).

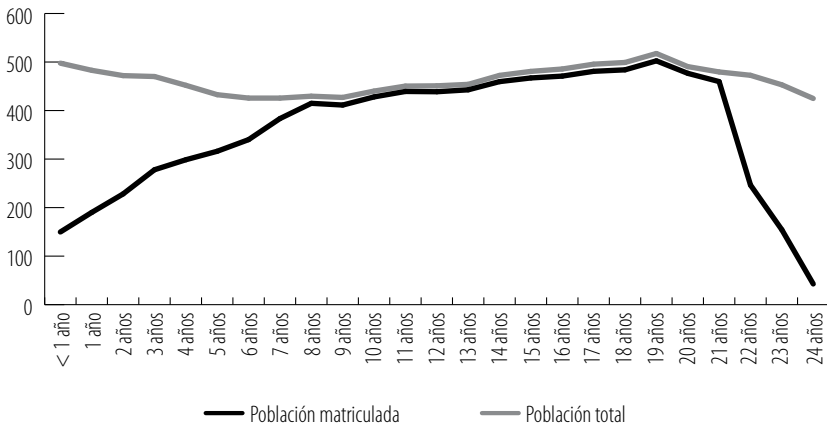
Cobertura, permanencia y egreso

Cobertura

De acuerdo con el Sistema Estatal de Indicadores 2016, para el ciclo escolar 2013-2014, se tienen los siguientes datos en relación con la población matriculada y con las tasas de escolarización. Por un lado, como se muestra en la gráfica 6, la población entre nueve y 15 años representó el mayor porcentaje de población matriculada en relación con la población total.

GRÁFICA 6.

Población total y población matriculada. Ciclo escolar 2013-2014 (en miles de personas)



Fuente: MECD (2016a).

Del total de población entre nueve y 15 años, 97.20 por ciento fue, en promedio, población matriculada para el ciclo escolar 2013-2014. Esta relación es mucho más alta si se compara con la población matriculada entre un año y dos años de edad, y entre 23 y 24 años de edad: 34.72 y 22.05 por ciento, en promedio, respectivamente.

Por su parte, para el ciclo escolar 2013-2014, las tasas de escolarización por edad y por grado de estudios se presentan en el cuadro 7. En relación con la educación infantil, entre los tres y cinco años de edad se tiene un acceso prácticamente universal: la tasa de escolarización en este rango es de 96.7 por ciento, en promedio. Para el caso de la educación primaria, la tasa de escolarización es de 97 por ciento y en relación con la educación secundaria, el mayor porcentaje de alumnos escolarizados se ubica entre los 13 y 14 años. Como se puede observar, la escolarización en la educación básica y obligatoria (primaria y ESO) es casi 100 por ciento. Por otro lado, tanto la UE como España han puesto énfasis en el desarrollo de estrategias que eviten la deserción en el nivel postsecundario e incrementen la población con estudios universitarios.

CUADRO 7.

Tasas de escolarización por edad y nivel, ciclo escolar 2013-2014 (%)

Educación infantil		Educación primaria		ESO		Educación secundaria post-obligatoria* y universitaria	
Edad	%	Edad	%	Edad	%	Edad	%
<1	10.0	6	97.0	13	97.5	17	90.1
1	34.1	7	97.0	14	97.3	18	79.9
2	52.1	8	97.0	15	96.3	19	73.1
3	95.9	9	97.2	16	96.6	20	66.1
4	97.2	10	97.3			21	59.1
5	97.1	11	97.5			22	48.3
		12	97.3			23	39.4
						24	30.1

Fuente: MECO (2016a).

* En este cuadro se incluye: Bachillerato, PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), Ciclos Formativos de Grado Medio de FP (Formación Profesional) y de Artes Plásticas y Diseño, EE (Enseñanzas) Deportivas de Grado Medio, EE Profesionales de Música y Danza e Idiomas Nivel Avanzado.

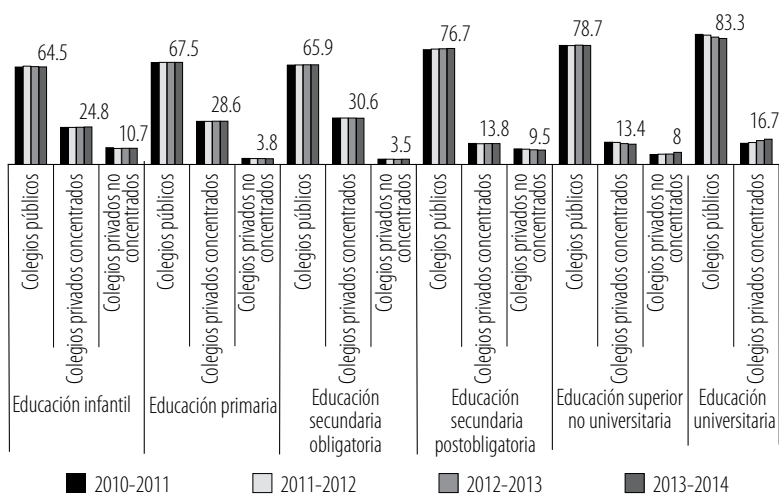
La evolución del estudiantado escolarizado, sin embargo, no sólo muestra variaciones conforme a determinado rango de edad, sino también según el tipo de centro al que están inscritos. La gráfica 7 plantea las tendencias de las tasas de escolarización por nivel educativo y tipo de centro para los ciclos escolares 2010-2011 a 2013-2014.

Como se observa en tal gráfica, para todos los ciclos escolares analizados, el mayor porcentaje de estudiantes escolarizados se con-

centra en centros públicos. De manera particular, el ciclo escolar 2013-2014 concentró 72.76 por ciento, en promedio, de estudiantes escolarizados en centros públicos: la cifra anterior representa 0.25 puntos porcentuales menos que la tasa de escolarización de 2010-2011. Por su parte, los centros privados no concentrados representan los centros con menores tasas de escolarización para todos los niveles educativos. De manera particular, la educación secundaria obligatoria concentró el menor porcentaje de estudiantes matriculados en este tipo de centros, para el periodo analizado -3.47 por ciento, en promedio- mientras que la educación infantil concentró el mayor porcentaje -10.77 por ciento, en promedio.

GRÁFICA 7.

Tendencias de las tasas de escolarización por nivel educativo y tipo de centro (%)



Fuente: MECO (2016a).

Alumnos extranjeros

Los movimientos migratorios no son un fenómeno nuevo; sin embargo, en los últimos años el número de alumnos que no poseen la nacionalidad española y que están inscritos en las enseñanzas no

universitarias ha aumentado, lo que ha provocado una importante diversidad y heterogeneidad en los centros docentes, en donde se deben establecer las medidas necesarias para la total integración de los alumnos.

Para el ciclo 2013-2014, 736 249 alumnos extranjeros fueron matriculados en las enseñanzas no universitarias, lo que representa 8.2 por ciento respecto al total de alumnos. En relación con el continente de procedencia, 31.4 por ciento (230 917) proceden de toda Europa, 29.2 por ciento (215 255) de África, 25.6 por ciento (188 503) de América del Sur, 4.5 por ciento (33 156) de América Central, 8.3 por ciento (60 949) de Asia, 0.9 por ciento (6 745) de América del Norte y sólo 361 alumnos de Oceanía. Según su país de origen, los marroquíes son quienes tienen mayor presencia, pues representan 23.2 por ciento (171 121), seguidos de los rumanos con 13.4 por ciento (98 590) y los ecuatorianos con 7.3 por ciento (53 951). En orden descendente, le siguen colombianos, chinos, bolivianos, peruanos, argentinos, británicos, búlgaros, dominicanos, italianos y brasileños, con menos de 35 000 alumnos y porcentajes entre 4.7 por ciento y 1.6 por ciento. Las Comunidades Autónomas en donde se concentra el mayor número de alumnos extranjeros son Cataluña (170 430), Madrid (137 370), Comunitat Valenciana (90 686) y Andalucía (86 547) (MECD, 2016a: 30).

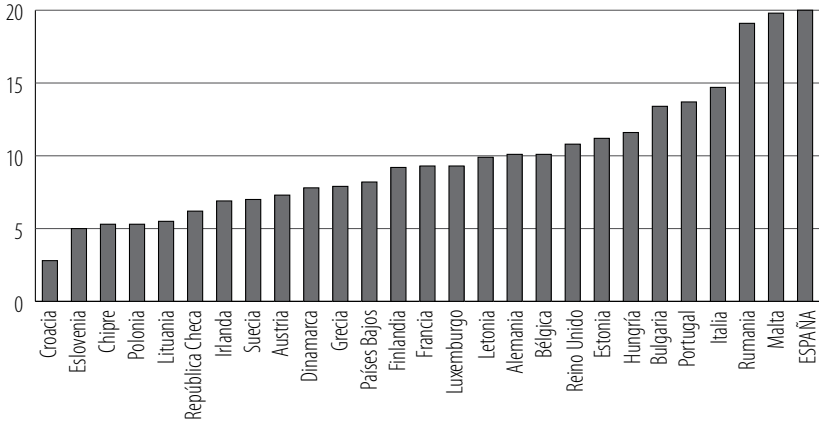
Por nivel educativo, 10.5 por ciento cursa algún grado de la educación secundaria obligatoria y 8.7 por ciento uno de educación primaria (MECD, 2016a: 32).

Permanencia y egreso

Por otra parte, el temprano abandono escolar, en España, está asociado al hecho de que los jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria no continúan estudios posteriores. En este sentido, uno de los principales objetivos de la Estrategia Europa 2020 es reducir el abandono temprano a 10 por ciento (véase gráfica 8).

GRÁFICA 8.

Abandono temprano en la población entre 18 y 24 años de los países de la Unión Europea, 2015 (%)

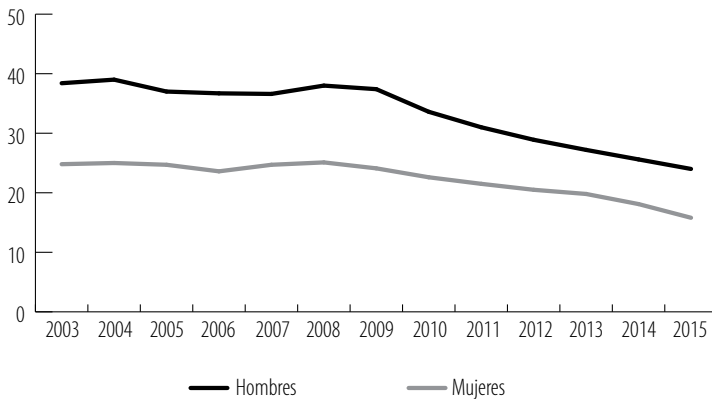


Fuente: MECD (2016a).

Dadas las altas tasas de abandono temprano que tiene España –como se muestra en la gráfica 9– se estableció como objetivo reducirlas a 15 por ciento (MECD, 2016a: 62). De manera particular, la evolución del abandono temprano en España muestra las siguientes tendencias para el periodo 2003-2015, desagregadas por sexo (véase gráfica 9).

GRÁFICA 9.

Tendencia del abandono temprano en la población española entre 18 y 24 años, 2003-2015 (%)



Fuente: MECD (2016a).

A partir de la gráfica 9, se observa que, si bien es cierto que la tasa de abandono temprano ha ido a la baja, aún representa más de 25 por ciento en hombres entre 18 y 24 años y poco más de 15 por ciento en mujeres de esas mismas edades. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, de 2003 a 2015 el abandono temprano se ha reducido 14.4 puntos porcentuales para los hombres y 9 puntos porcentuales para las mujeres. Finalmente, de acuerdo con el objetivo de España, en relación con reducir el abandono temprano, para 2015 las mujeres estuvieron 8 puntos porcentuales por encima del objetivo; en cambio, los hombres se situaron 9 puntos porcentuales arriba del objetivo establecido para 2020.

Otro de los objetivos del Gobierno español es incrementar las tasas de estudiantes graduados de la educación secundaria obligatoria. Este objetivo permite mejorar el nivel educativo de la población española e incide en la reducción del abandono temprano de la educación (MECD, 2016a: 62). De manera general, para el ciclo escolar 2013-2014, la tasa bruta de graduación⁴ de ESO fue de 76.8 por ciento, 5.5 puntos porcentuales más que la tasa bruta de 2003-2004 (MECD, 2016a: 62). La gráfica 10 muestra la variación de dicha tasa para el periodo 2003-2004 a 2013-2014, y desagregada por sexo (véase gráfica 10).

Al analizar la tasa bruta de graduación de la ESO resulta que, en promedio, las mujeres han estado 12.27 puntos porcentuales por encima de los hombres en el periodo analizado. De manera particular, la tasa bruta de graduación de la ESO más alta, para el caso de las mujeres, ha sido 80.6 por ciento; para los hombres, en cambio, ésta ha sido 71.7 para el ciclo escolar 2013-2014.

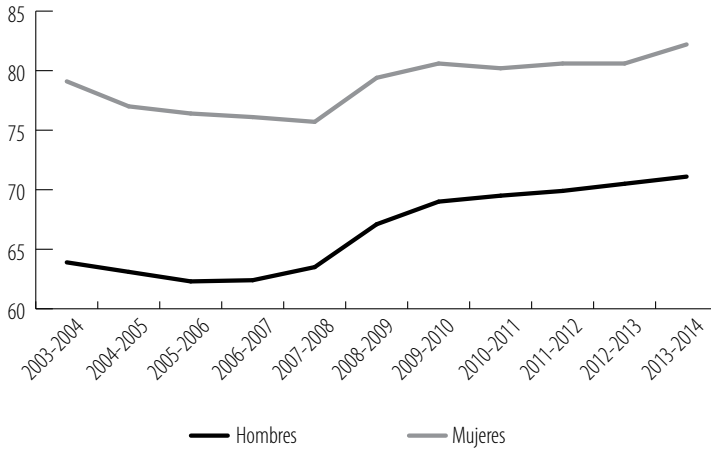
Para el caso de la educación superior, el porcentaje de la población entre 30 y 34 años con estudios de nivel superior, así como la tasa bruta de graduación, ha aumentado de 2000 a 2015. Estos indicadores son de relevancia ya que también es objetivo de los países miembros de la UE: para 2020, la UE se comprometió a lograr que

4 La tasa bruta de graduación en ESO se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito dicho nivel educativo, independientemente de su edad, y el total de la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso (15 años).

40 por ciento de su población entre 30 y 34 años haya cursado el nivel superior de educación (MECD, 2016a: 68). La relevancia de tener tasas brutas de graduación de la educación superior es que se espera que estos egresados contribuyan al desarrollo integral de su país.

GRÁFICA 10.

Tendencia de la tasa bruta de graduación de la ESO (%)



Fuente: MECD (2016a).

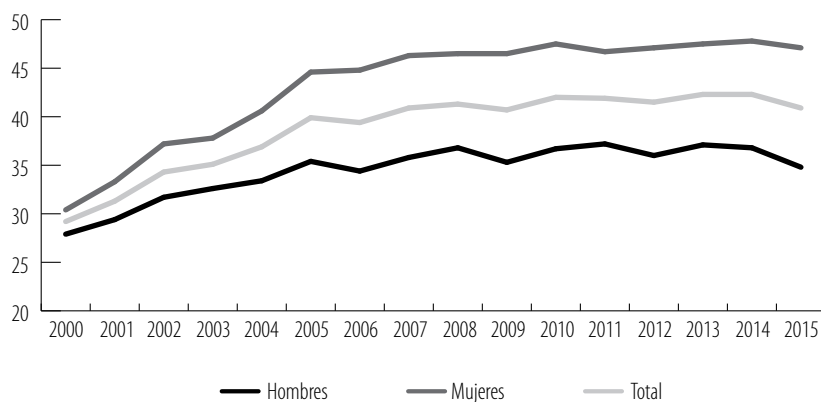
¿Cómo se ha comportado, en España, este indicador? Para empezar, la gráfica 11 muestra el comportamiento de la población entre 30 y 34 años que ha adquirido estudios de nivel superior en España.

Como se observa, la población total entre 30 y 34 años con estudios superiores ha mostrado un incremento de 11.7 puntos porcentuales de 2000 a 2015. Para 2015, 40.9 por ciento de esta población obtuvo estudios de nivel superior: de manera particular, 34.8 por ciento fueron hombres y 47.1, mujeres. Sin embargo, el porcentaje más alto se ha dado, para el caso de los hombres, en 2011, con 37.2 por ciento y, en 2014, con 47.8 por ciento para las mujeres.

Sin embargo, la tasa bruta de graduación de la educación superior se ha comportado, para 2013-2014, de la siguiente forma (véase gráfica 12).

GRÁFICA 11.

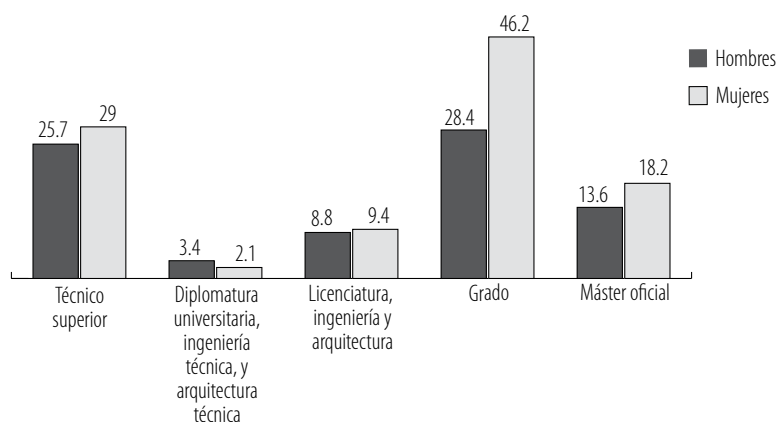
Tendencia del porcentaje de población de 30 a 34 años con nivel de educación superior (%)



Fuente: MECD (2016a).

GRÁFICA 12.

Tasa bruta de graduación en titulaciones de nivel superior, 2013-2014 (%)



Fuente: MECD (2016a).

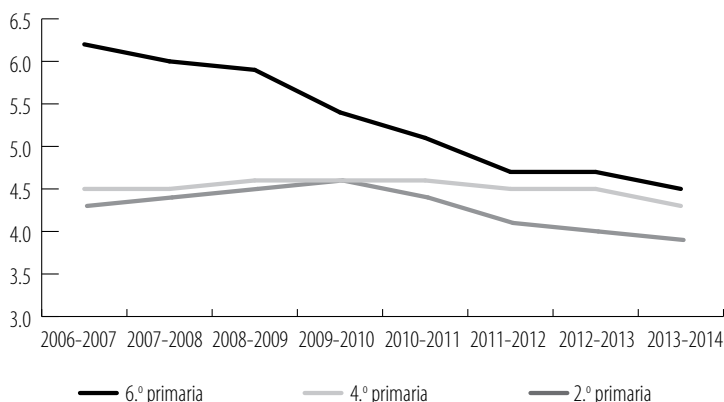
Como se observa en la gráfica 12, el grado de licenciado es el rubro con mayor tasa bruta de graduación para el ciclo escolar 2013-2014: 28.4 por ciento para hombres y 46.2 por ciento para mujeres. La diplomatura universitaria, así como ingeniería y arquitectura técnica, son los rubros con menor tasa bruta: 3.4 por ciento para hombres y 2.1 por ciento para mujeres.

Porcentaje de alumnado que repite curso en educación obligatoria

Con el objetivo de lograr una mayor permanencia en la educación obligatoria, los estudiantes tienen la opción de repetir el curso correspondiente. Si bien es cierto que estos estudiantes no son considerados en el indicador de eficiencia terminal, pues no concluyen en tiempo y forma el ciclo de los niveles de primaria y secundaria, lo cierto es que es prioritario motivarlos a continuar en el sistema educativo antes de promover su deserción escolar. La gráfica 13 muestra la tendencia del alumnado que ha repetido algún ciclo de su educación primaria.

GRÁFICA 13.

Evolución del porcentaje de alumnado repetidor de primaria (%)



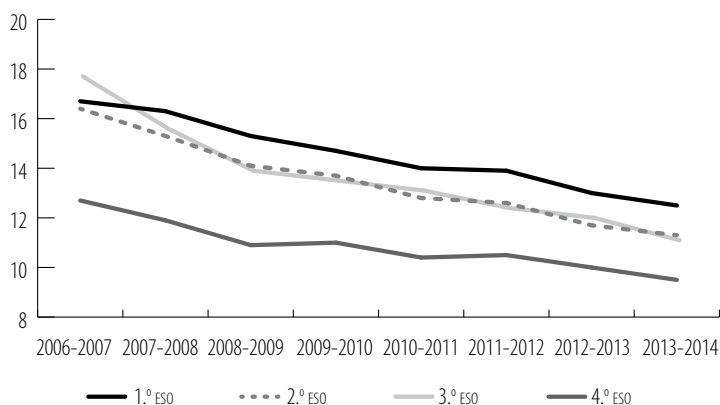
Fuente: MECD (2016a).

Como se observa, el grado sexto de primaria es el que mayor porcentaje de alumnos repetidores ha tenido desde el ciclo escolar 2006-2007 hasta el 2013-2014: 5.31 por ciento, en promedio. Por su parte, segundo de primaria es el grado con menor porcentaje de alumnos repetidores para el periodo analizado: 4.27 por ciento, en promedio. De manera particular, para el ciclo 2013-2014, los porcentajes por grado escolar fueron 3.9 para segundo de primaria, 4.3 para cuarto y 4.5 para sexto de primaria.

En relación con la secundaria obligatoria, la gráfica 14 muestra que, en promedio, el primer grado de la educación secundaria obligatoria es el que presenta mayor porcentaje de alumnos repetidores: 14.55 por ciento. En cambio, segundo y tercer grado muestran, en promedio, un porcentaje muy similar de estudiantes que repiten grado: 13.48 y 13.66 por ciento, respectivamente.

GRÁFICA 14.

Evolución del porcentaje de alumnado repetidor de secundaria (%)



Fuente: MECI (2016a).

De manera particular, para el ciclo escolar 2013-2014, primer grado de secundaria presentó el mayor porcentaje de alumnos repetidores –12.5 por ciento–, seguido de segundo grado –11.3 por ciento–, de tercero –11.1– y, finalmente, cuarto –9.5 por ciento–.

Es notorio que ha existido un mayor porcentaje de alumnos repetidores en la ESO que en los grados de primaria. Para el ciclo 2013-2014, por ejemplo, el porcentaje de alumnos repetidores de segundo, cuarto y sexto de primaria fue 9.2 puntos porcentuales, en promedio, menos que el porcentaje de repetidores de primero, segundo y tercero de secundaria.

Financiamiento de la educación

En 2013, el Estado español destinó 4.31 por ciento de su PIB a la educación; en términos absolutos, dicho porcentaje representa 45 millones de euros. De este porcentaje total, 3.67 por ciento fue efectuado por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, 0.15 por ciento por el MECD, y 0.32 por ciento por “otras administraciones”; además, el Sistema Estatal de Indicadores considera el gasto que las familias hacen en educación que, para el mismo periodo, fue de 1.07 por ciento respecto al PIB (MECD, 2016a: 46). En comparación con otros países de la UE, España se encuentra por debajo de la media (5.18 por ciento): Suecia destina 7.38 por ciento, Finlandia 7.12 por ciento, Bélgica 6.59 por ciento, Reino Unido 6.10 por ciento, Francia 5.68 por ciento, Austria 5.62 por ciento y Alemania 4.82 por ciento (también por debajo de la media), por mencionar algunos países (MECD, 2016a: 47).

El gasto destinado a educación representa 9.7 por ciento del total del gasto público de España; de dicho porcentaje, 8.1 por ciento fue realizado por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, 0.3 por ciento por el MECD, y 0.7 por ciento “otras administraciones”. De ese 9.7 por ciento, 56.3 se destinó al personal; 9.3 a bienes y servicios; 18.7 a transferencias corrientes; 5.2 a gastos de capital; 1 por ciento a gastos financieros, activos y pasivos, y 9.5 a cotizaciones sociales del personal. Sobre la distribución por niveles educativos, 73 por ciento del gasto fue destinado a la educación no universitaria, 21.5 a la educación universitaria, 1.8 a la formación ocupacional y 3.6 por ciento a becas y ayudas (MECD, 2016a: 49).

En relación con el financiamiento de centros públicos y del régimen de conciertos educativos, del total de centros docentes de enseñanzas no universitarias que hay en España, 68 por ciento son públicas, 14 por ciento privadas y 18 por ciento escuelas privadas con todas o parte de las enseñanzas bajo el régimen de conciertos educativos. Para 2013, el gasto público en educación representó 44 974.6 millones de euros; de ellos, 12.6 por ciento (5 651.1 millones) fue dedicado a financiar la enseñanza privada concertada, distribuyéndose de la siguiente forma (véase cuadro 8).

CUADRO 8.

Distribución del gasto público destinado a conciertos, 2013

Niveles educativos	(Millones de euros)	%
Educación infantil	804,5	14,2
Educación primaria	2 095,5	37,1
Educación secundaria obligatoria	1 923,5	34,0
Bachillerato	191,2	3,4
Ciclos Formativos de Formación Profesional	274,1	4,8
Programas de Cualificación Profesional Inicial	42,2	0,7
Educación especial	308,8	5,5
Otros	11,4	0,2
Total	5 651,1	100,0

Fuente: MECD (2016a: 51).

El gasto por alumno es entendido como la “relación entre los recursos materiales invertidos en el sistema educativo y el número de alumnos escolarizados en los diferentes niveles educativos” (MECD, 2016a: 52); dicho índice se asocia con la calidad de la educación. El gasto medio por alumno para 2013 fue de 5 593 euros, lo que supone 24.8 por ciento del PIB por habitante; a medida que un estudiante asciende en los distintos niveles educativos, el gasto va incrementándose, como se muestra en el cuadro 9.

CUADRO 9.

Gasto medio por alumno por nivel educativo, 2013

Niveles educativos	En euros (precios corrientes)	En relación con el PIB por habitante
Educación infantil	4 394	19,5
Educación primaria	4 685	20,8
Educación secundaria	5 738	25,4
Educación superior	8 489	37,6

Fuente: MECD (2016a: 52).

De manera general y considerando todos los indicadores abordados, es importante resaltar que, de acuerdo con los datos que presenta el Sistema Estatal de Indicadores, se presenta una disminución del gasto que el gobierno destina a la educación; aunque se aclara que, comparado con otros años, si bien en términos porcentuales el gasto ha disminuido, en términos absolutos (millones de euros) el gasto ha aumentado. Sin duda, el ámbito educativo no fue ajeno a

los diversos cambios económicos surgidos con la crisis económica mundial de 2008.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Historia de la institucionalización de la educación secundaria

Hablar de la historia de la institucionalización de la educación secundaria en España nos obliga a tomar como punto de partida un momento histórico importante: la Revolución Francesa de 1789, cuya lucha incluyó, entre otras, la exigencia de una educación popular; hecho que sin duda logró influir en la definición de los sistemas educativos europeos. Considerando las ideas revolucionarias francesas y en medio de la invasión napoleónica en España, en 1812 las Cortes españolas promulgan la única constitución en la historia española que ha dedicado un título completo al tema educativo y en la que se proclama la universalidad de la educación primaria, así como la uniformidad de los planes de enseñanza para todo el Estado (Díaz y Moratalla, 2008).

A pesar de este importante avance respecto a la educación, la regulación de la educación secundaria o segundas enseñanzas se dio hasta la puesta en marcha del Reglamento General de la Instrucción Pública de 1821, el cual, a pesar de tener vigencia de sólo dos años, fue el primer intento formal de definir un sistema educativo dividido en primera, segunda y tercera enseñanza, además de distinguir entre la enseñanza pública y la privada. En esta época, la segunda enseñanza se enfocó en ser una preparación previa a los estudios universitarios y por ello se les denominó “universidades de provincia”, existiendo un instituto de segundas enseñanzas por cada provincia; los establecimientos en donde se impartían fueron principalmente conventos expropiados por el Estado (Díaz y Moratalla, 2008).

Posteriormente, se derogó este reglamento y se implementó una serie de reformas fundamentadas en ideas absolutistas. En 1836, fue aprobado el Plan General de Instrucción Pública o Plan del Duque

de Rivas, el cual retomó la organización del sistema educativo en tres niveles de enseñanza: instrucción primaria, dividida en primaria elemental y la superior; instrucción secundaria, dividida en elemental y superior; instrucción superior, que comprendía facultades, las escuelas especiales y los estudios de erudición, respectivamente. La educación secundaria elemental se impartía en institutos elementales y no todos tenían acceso a ella, sólo asistían quienes podían pagarla; para acceder a la enseñanza secundaria se exigía aprobar un examen, ya que no había conexión entre la primaria y la secundaria elemental (dicha prueba perduró hasta 1970); al finalizar el ciclo completo de educación secundaria (elemental y superior) se otorgaba el título de bachiller (Díaz y Moratalla, 2008).

En 1845, se aprobó el Plan Pidal, a través del cual se separó a los institutos de segunda enseñanza de las universidades y la segunda enseñanza fue dividida en elemental (comenzaba con 11 años cumplidos y duraba cinco) y de ampliación (duraba dos años, era preparatoria para la universidad o para perfeccionar conocimiento y se dividía en dos áreas de conocimiento: ciencias y letras). Con base en esta organización, los grados académicos otorgados eran:

- Bachiller en filosofía, si se superaba la segunda enseñanza elemental (cinco años).
- Licenciado en letra o ciencias, al concluir la enseñanza de ampliación (dos años).
- Licenciado en filosofía, si aprueban los estudios en letras y ciencias, en cuatro años.
- Los estudios de facultad mayor habilitan para ciertas carreras y profesiones como teología, jurisprudencia, medicina, farmacia. Estos estudios suelen durar siete años. Los estudios superiores otorgan el grado de doctor (Díaz y Moratalla, 2008: 263).

Ley Moyano de 1857

En 1856, el índice de analfabetismo superaba 80 por ciento, la mitad de los niños en edad escolar estaban sin escolarizar y más de 42 por

ciento del profesorado de instrucción primaria no poseía titulación específica (Gómez Moreno, 1988, en Garrido, 2005: 90) En este contexto, se puso en marcha la Ley Moyano de 1857, cuyas bases fueron el Reglamento de 1821, el Plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Pidal de 1845; esta ley estuvo vigente hasta 1970 cuando la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) la sustituyó.

La Ley Moyano organizó la enseñanza de la siguiente forma (Díaz y Moratalla, 2008: 266): primera enseñanza: elemental (obligatoria para todos los españoles de seis a nueve años, pero sólo gratuita para quien no pudiera costearla) y superior. Segunda enseñanza: comprendía seis años de estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales. Nivel superior: estudios en las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales.

La Ley Moyano reguló los centros de enseñanza públicos y privados; estableció tres niveles de administración educativa: central, provincial y local; instituyó una concepción centralista de la instrucción; permitió una intervención fundamental de la Iglesia en la enseñanza y consolidó la enseñanza privada, básicamente católica, en los niveles primario y secundario (Díaz y Moratalla, 2008).

Posterior a 1857 se publicaron nuevas normas para complementar lo establecido en la Ley Moyano. En 1867, se estableció el Reglamento de Segunda Enseñanza, el nivel educativo quedó dividido en dos periodos de tres años cada uno; para ingresar, el alumno debía aprobar un examen y tener 10 años cumplidos. Para 1868, se publicó un decreto que definía la segunda enseñanza como un complemento o ampliación de la educación primaria.

En 1876, se promulgó una nueva constitución, cuyas posturas adoptadas resultaron ser un tanto eclécticas: reconoció la religión católica como oficial, pero al mismo tiempo estableció la libertad de culto; restauró la monarquía constitucional, pero también implementó el sufragio universal (Díaz y Moratalla, 2008).

En 1900, fue creado el Ministerio de Instrucción Pública y con ello los asuntos educativos, que hasta el momento eran responsabilidad de cada provincia, se centralizaron en dicho organismo (Cruz, 2012: 240). Con el Real Decreto de 17 de agosto de 1901 la segunda

enseñanza divide sus institutos en generales y técnicos, impartiendo-se las siguientes enseñanzas: grado de bachiller (seis años); estudios elementales y superiores de magisterio (cinco años); estudios elementales y superiores de agricultura (tres años); estudios elementales de industria (tres años); estudios elementales de comercio (tres años); estudios elementales de bellas artes (tres años); enseñanza nocturna para obreros (en todos los institutos) (Díaz y Moratalla, 2008: 275).

Durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), hubo un incremento en la demanda de educación secundaria, que hasta entonces seguía siendo para quien podía pagarla, y hubo un aumento de la presencia femenina. Sin embargo, a los institutos se les negó la libertad de cátedra (Díaz y Moratalla, 2008).

Para 1931, fue proclamada la Segunda República y las escuelas adquirieron un carácter laico; se instauró la libertad de cátedra, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria; se suprimió la obligatoriedad de la enseñanza religiosa y se reguló el bilingüismo, estableciéndose que las escuelas primarias debían impartir la lengua materna aunque ésta fuera el castellano (Moratalla y Díaz, 2008).

Respecto a la segunda enseñanza, se destaca su cercanía con el bachillerato más que con la primaria y ello lo demuestra la aprobación del Plan de Estudios de Bachillerato de 1934, el cual se organizó en siete cursos divididos en dos ciclos: el primero de tres años y el segundo de cuatro; el alumno ingresaba a los 10 años, para pasar de un ciclo a otro debía presentar un examen y al finalizar el segundo ciclo se obtenía el grado de bachiller (Moratalla y Díaz, 2008).

Con el advenimiento de la guerra civil y la posterior dictadura franquista (1936-1975), el sistema educativo perdió su carácter laico; el Estado se desentendió de la tarea educativa y dejó el tema en manos de la Iglesia, predominando los decretos y las órdenes ministeriales orientados a propiciar una educación católica y patriótica e incrementando el elitismo y la discriminación en la enseñanza (Moratalla y Díaz, 2008).

En 1953, se promulga la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, en donde la educación secundaria fue incluida como bachillerato y el nivel completo se dividió en dos grados: elemental

(cuatro años) y superior (dos años). De nuevo, se exigió tener 10 años cumplidos y superar un examen de ingreso para acceder a la enseñanza media. Aparecieron las denominadas “enseñanzas especiales” con carácter obligatorio: la formación del espíritu nacional, la educación física y las enseñanzas del hogar para las alumnas. Se generalizó la escolaridad hasta los 14 años; las escuelas se clasificaron en oficiales o creadas por el Estado y no oficiales o creadas por la Iglesia o por iniciativa privada; 17 de 100 alumnos asistían a los institutos financiados por el Estado y la mitad de ellos lo estaban en establecimientos privados (Moratalla y Díaz, 2008: 290).

La Ley General de Educación de 1970

Después de poco más de 100 años, la Ley General de Educación de 1970 reestructuró el sistema educativo español, estableciendo cuatro niveles: preescolar (de cuatro a seis años), educación general básica (de seis a 13 años), enseñanzas medias (de 14 a 16 años) y enseñanza universitaria. La Ley de 1970 intentó:

1. Extender la educación a toda la población española.
2. Instaurar una educación general básica para todos. Ésta debería completarse con la adecuada capacitación profesional que garantizase una incorporación efectiva al mundo laboral.
3. Posibilitar en la práctica la igualdad de oportunidades en educación sin otra limitación que las propias capacidades individuales.
4. Establecer un sistema educativo único, flexible, interrelacionado y que atendiese también la formación permanente (MEC, 1989 en Roca i Casas, 1996: 48).

En el intento serio de modernizar y adecuar la educación a un sistema único y no discriminatorio, la ley generalizó la educación de los seis a los 14 años, al proponer una educación comprensiva y común (Roca i Casas, 1996); buscó la calidad en la enseñanza, así como establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral; al concluir la educación general básica (seis-14 años)

se definieron dos opciones de continuidad: bachillerato o formación profesional (Moratalla y Díaz, 2008). Sin embargo, una de las deficiencias de esta ley fue implementar la elección vocacional temprana, “pues los jóvenes de catorce y quince años se incorporaban al trabajo (empleo o subempleo) o al paro sin más bagaje que una educación básica incompleta” (Jiménez, 2010: 441), ya que de acuerdo con esta ley:

El bachillerato elemental se refundía con el último tramo de la primaria para crear la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB), obligatoria y gratuita. La educación secundaria se organizaba en dos modalidades paralelas: una, de matiz más académico y propedéutico, configurada por el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) [...]; otra, de carácter más terminal y cercana al mundo laboral, constituida por la Formación Profesional (FP) con un grado elemental de dos años (FP1), un segundo grado (FP2) y un tercer grado que nunca llegó a implementarse. Se configuraba así un sistema dual, pues al BUP se accedía con el título de graduado escolar al acabar con éxito la EGB y bastaba el certificado de escolaridad para realizar estudios de FP1. A la FP2 se accedía desde el BUP y desde la FP1. Finalmente existía un curso-puente hacia la Universidad, el Curso de Orientación Universitaria (COU), al que se podía acceder desde el BUP y desde la FP2 (Jiménez, 2010: 441).

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

Esta ley extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y la hizo coincidir con la edad mínima laboral; distinguió entre las enseñanzas de régimen general y especial, estableciendo los siguientes niveles educativos: educación infantil de tres a seis años, primaria de seis a 12 años, ESO (12-16 años), bachillerato (dividido en dos ramas: general de dos años de duración y la formación profesional de grado medio), formación profesional de grado superior y educación universitaria.

La religión se instauró como materia obligatoria para los centros docentes, pero de carácter voluntario para los alumnos. Esta ley permitía a los alumnos permanecer hasta los 18 años de edad (excepcionalmente hasta los 19) en los centros docentes con objeto de obtener el título de graduado en educación secundaria. La LOGSE estableció tres niveles de concreción curricular: nivel nacional (Ministerio de Educación), nivel autonómico (autoridad educativa de cada Comunidad Autónoma) y el nivel local (escolar) (Marchesi, 2001). Con la LOGSE:

La gran novedad era la ESO, una etapa de cuatro años (12-16) básica, obligatoria y gratuita, con una titulación única y un currículo común organizado en nueve áreas de conocimiento obligatorias y algunas optativas en el segundo ciclo de la etapa. Se establecía un bachillerato de dos años, organizado en cuatro modalidades (Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología) y con materias comunes a todas ellas, materias propias de cada modalidad y materias optativas. La FP no constituía un nivel con entidad propia ni se consideraba, por tanto, una rama paralela de la secundaria sino un conjunto de enseñanzas dirigidas a la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional (Jiménez, 2010: 442).

Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006

La LOE derogó la LOGSE de 1990, pero mantuvo la estructura organizativa del sistema educativo definida en dicha ley; de forma particular, incluyó diversos cambios curriculares en la educación secundaria, entre ellos, estableció cuatro grados de ESO divididos en dos ciclos e incluyó cierta optatividad en los primeros tres años; para el cuarto curso, cuyo carácter es el de orientación, las opciones de elección por parte de los alumnos fueron mayores (véase cuadro 10).

CUADRO 10.

Currículo LOE 2006

Materias	Curso 1.º	Curso 2.º	Curso 3.º	Curso 4.º
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> •Ciencias de la naturaleza •Ciencias sociales, geografía e historia •Educación física •Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura •Lengua extranjera •Matemáticas <p>En al menos un curso (las administraciones educativas establecerán en qué curso/s)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Educación plástica y visual •Música •Tecnología •Educación para la ciudadanía y los derechos humanos 			<ul style="list-style-type: none"> •Ciencias sociales, geografía e historia •Educación ético-cívica •Educación física •Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura •Lengua extranjera •Matemáticas <p>Tres materias a elegir por el alumnado entre las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Biología y geología •Educación plástica y visual •Física y química •Informática •Latín •Música •Segunda lengua extranjera •Tecnología
Libre elección	<ul style="list-style-type: none"> •Enseñanzas de religión: <ul style="list-style-type: none"> •Religión •Historia y cultura de las religiones •Atención educativa 			<ul style="list-style-type: none"> •Enseñanzas de religión: <ul style="list-style-type: none"> •Religión •Historia y cultura de las religiones •Atención educativa
Optativas	<p>En el conjunto de los tres cursos, se podrá cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Segunda lengua extranjera (las administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias obligatorias) •Cultura clásica 			<p>Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas.</p>

Fuente: Juan Carlos I (2006 y 2007b).

La LOE estableció que el Gobierno definiría 65 por ciento de las enseñanzas mínimas de la ESO, o 55 por ciento en las Comunidades Autónomas que tuvieran lengua cooficial. Se incorporó plenamente el enfoque de competencias al currículo y se estableció que los centros educativos podrían organizar, de acuerdo con lo que regularan las administraciones educativas, los siguientes programas específicos de compensación para la educación secundaria: programas de refuerzo de las capacidades básicas, de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013

Como se ha mencionado, la aprobación y puesta en marcha de la LOMCE forma parte de las líneas de acción que la Unión Europea estableció después de la crisis de 2008 y particularmente da respuesta a la iniciativa Estrategia 2020. Es importante aclarar que la LOMCE no deroga la LOE 2006, ésta sigue funcionando con todas las modificaciones implementadas en 2013. A partir de la LOMCE, se publicaron dos normas que en la actualidad regulan el funcionamiento de la ESO: Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el bachillerato.

Durante el curso escolar 2015-2016, se implementaron los cursos primero y tercero de la ESO y en el curso escolar 2016-2017, los cursos segundo y cuarto (Gobierno de España, 2016b).

Ubicación actual de la educación secundaria destinada a adolescentes de entre 12 y 15 años

En el sistema educativo español, las enseñanzas de educación secundaria comprenden la ESO (12-16 años), el bachillerato (16-18 años), la formación profesional básica (15-17 años) y los ciclos de formación profesional de grado medio (16-19, aproximadamente). También se consideran en el rubro de educación secundaria las enseñanzas de régimen especial que corresponden a este nivel: las enseñanzas artísticas profesionales de música y danza; el grado medio de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, y las enseñanzas deportivas de grado medio (EURYDICE, 2016a).

Para el presente estudio de caso, se revisará la ESO, que constituye la primera etapa de la educación secundaria y la etapa final de la educación básica. Tiene carácter obligatorio y gratuito. Se imparte

en centros públicos denominados institutos de educación secundaria (IES), centros privados concertados y centros privados. En los IES se pueden ofrecer, además, las enseñanzas de bachillerato y las de formación profesional (EURYDICE, 2016a).

Los centros de educación primaria públicos están adscritos a un IES, por lo que pasar de primaria a secundaria no implica un nuevo proceso de admisión. El único requisito de acceso es el año de nacimiento, que debe ser el año natural en el que los alumnos cumplen 12 años. Las escuelas privadas no concertadas determinan sus propios procedimientos de admisión. En caso de que una escuela pública no cuente con lugares suficientes para cubrir la demanda, el Gobierno establece los siguientes criterios de admisión:

- Existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo.
- Proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales.
- Renta per cápita de la unidad familiar.
- Condición legal de familia numerosa.
- Situación de acogimiento familiar del alumno o alumna.
- Concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos.
- Traslado de la unidad familiar debido a movilidad forzosa de cualquiera de sus progenitores o por el cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.
- En el caso del alumnado procedente del extranjero que esté en edad de escolarización obligatoria, la incorporación a cualquiera de los cursos que integran la ESO se realiza atendiendo sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, para que pueda continuar con aprovechamiento su educación (EURYDICE, 2016a: s/p).

El Gobierno está obligado a garantizar el acceso a la ESO de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, así como del alumnado que vive en zonas rurales, en cuyo caso, debe desarrollar acciones de carácter preventivo y compensatorio: “En aquellas

en las que se considere aconsejable se puede proceder a la escolarización en un municipio próximo al lugar de residencia del alumnado. Incluso, algunos centros con un número de estudiantes muy reducido pueden formar grupos de diferentes edades” (EURYDICE, 2016a: s/p).

Un alumno puede permanecer en el régimen ordinario hasta los 18 años. Puede repetir el mismo curso sólo una vez y máximo dos veces dentro de la misma etapa; si la segunda repetición ocurre en 3.º o 4.º, el límite de edad para permanecer en el régimen ordinario se amplía hasta los 19 años. De manera excepcional, el alumno puede repetir en dos ocasiones el 4.º año solamente si no ha repetido ningún año anterior (EURYDICE, 2016a).

Cada materia es impartida por un profesor especialista y del cuerpo de profesores se asigna un tutor responsable para cada grupo. Para el ciclo 2013-2014, el número de alumnos por profesor fue de entre 11 y 14 alumnos (MECD, 2015); en este sentido, el MECD establece que cada grupo debe integrarse por 30 estudiantes como máximo. Sin embargo:

Desde 2012, por razones de racionalización del gasto público, a este límite máximo se le podía aplicar el porcentaje de ampliación de hasta un 20 por ciento. Las administraciones educativas determinaban dicha ampliación cuando no se autorizaba la incorporación de personal de nuevo ingreso mediante Oferta de Empleo Público o se establecía, con carácter básico, una tasa de reposición de efectivos inferior 50 por ciento. En 2015, el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas elevó al 50 por ciento ese porcentaje. Esta decisión es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma (EURYDICE, 2016a: s/p).

De manera general, un ciclo escolar cuenta con un mínimo de 175 días lectivos agrupados en trimestres y distribuidos entre la primera quincena de septiembre y finales de junio. El horario escolar semanal se compone de 30 a 32 clases de 55 minutos cada una; es decir, seis o siete clases diarias, de lunes a viernes, impartidas entre las 8:30 y las 15:00 horas, con un descanso intermedio de 30-40 minutos. De forma particular, las administraciones educativas de cada

Comunidad Autónoma son responsables de fijar el calendario escolar anual, así como de la organización del horario de cada escuela con cierta autonomía, sin rebasar sus respectivos ámbitos de gestión.⁵

Para el ciclo escolar 2013-2014, 7345 centros docentes (escuelas) impartieron ESO. De ellos, 57 por ciento (4155) eran públicos, 38 por ciento (2784) se encontraban bajo el régimen de conciertos (escuelas privadas con financiamiento público) y 6 por ciento (406) eran escuelas completamente privadas. Las Comunidades Autónomas que concentran el mayor número de escuelas en donde se imparte la ESO son Andalucía (1640 centros; 22.3 por ciento del total nacional), Cataluña (1077 centros; 14.7 por ciento del total nacional), Madrid (822 centros; 11.2 por ciento del total nacional) y la Comunidad Valenciana (735 centros; 10.0 por ciento del total nacional) (CEE, 2015: 133).

El currículo de la educación secundaria obligatoria

De acuerdo con la nueva normatividad, el currículo se define como la “regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (Felipe VI, 2015: art. 2) y se compone de:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Las competencias, o capacidades, para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasi-

5 Esta información fue recabada durante las entrevistas a profesores y directivos en institutos de educación secundaria en la ciudad de Valencia en 2011.

fican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos.

- La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa (Juan Carlos I, 2013: art.6).

Desde la LOE de 2006, el currículo de la ESO está estructurado a partir de la formación por competencias;⁶ para la LOMCE de 2013, se da continuidad y se identifican siete competencias clave para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación: 1. Comunicación lingüística. 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 3. Competencia digital. 4. Aprender a aprender. 5. Competencias sociales y cívicas. 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y 7. Conciencia y expresiones culturales (Felipe VI, 2015: art. 2).

Las competencias clave deben estar plenamente integradas en el currículo y el diseño de estrategias; la selección de contenidos y las metodologías implementadas deben asegurar el desarrollo de las mismas a lo largo de toda la vida académica del alumno. Para potenciar el aprendizaje por competencias, se deberá promover el desarro-

6 “La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran” (Felipe VI, 2015: 2).

llo del trabajo por proyectos y de metodologías activas y contextualizadas que faciliten la participación e implicación de los alumnos.

El proceso enseñanza-aprendizaje por competencias debe ser transversal, dinámico e integral, y debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por todos los actores que forman parte del sistema educativo español. La legislación apunta que el currículo de la ESO está basado en potenciar el aprendizaje por competencias, las cuales se integran en él para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr dicha renovación, se establece que deberán diseñarse actividades que permitan obtener resultados de aprendizaje en más de una competencia al mismo tiempo, favoreciendo una visión interdisciplinar (Felipe VI, 2015).

Las modificaciones implementadas con las reformas de 2013 apuestan al diseño y puesta en marcha de un currículo más flexible y para ello se refuerza la distribución de competencias entre el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las escuelas (véase cuadro 11), y al mismo tiempo se establecen mayores opciones a elegir por parte de los alumnos y sus tutores. Bajo estas características, se resalta la importancia de dar mayor autonomía a la función docente y a las escuelas (centros docentes), fomentar la participación de los padres en el momento en que el estudiante decida elegir determinado itinerario formativo, dar más peso a la orientación educativa y profesional como un apoyo que permite al alumno realizar una elección acertada, así como dar opciones a aquellos que tengan algún tipo de rezago, de tal forma que ninguno quede sin posibilidad de obtener su título de graduado en ESO (Felipe VI, 2015). En el marco de la formación por competencias, la ESO tiene la finalidad de

lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Felipe VI, 2015: art. 10).

CUADRO 11.

Distribución de competencias

Nivel de concreción	Funciones
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación, para garantizar el carácter oficial y la validez de las titulaciones en toda España. Los que significa que debe determinar: <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales. • Los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas. • Los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes. • Las características, diseño y contenido de las pruebas para cada convocatoria. • Complementan los contenidos del bloque de asignaturas troncales. • Establecen los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. • Realizan recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia.
Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Fijan el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales, así como el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. • En relación con la evaluación durante la etapa, complementan los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecen los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. • Establecen los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. • Las administraciones educativas deben fomentar mayor autonomía pedagógica y organizativa, por lo que los centros docentes deben: <ul style="list-style-type: none"> • Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa.
Centros docentes (escuelas)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios. • Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas. • Desarrollar y complementar las medidas de atención a la diversidad, adaptándolas a las características de sus alumnos. • Promover compromisos con las familias y alumnos para desarrollar actividades que faciliten el progreso educativo de todos los estudiantes.

Fuente: Felipe VI (2015).

Asimismo, la ESO debe contribuir a que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan:

- a) **Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse**

- en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres [...].
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo [...].
 - c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social [...].
 - d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
 - e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
 - f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado [...], así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
 - g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 - h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos [...].
 - i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
 - j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
 - k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Cono-

cer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad [...].

- 1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas (Felipe VI, 2015: art. 11).

A partir de los fines y objetivos generales, las enseñanzas de la ESO se organizan en asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica (véase cuadro 12). El Gobierno define los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada materia de las asignaturas troncales, las cuales están principalmente diseñadas para garantizar conocimientos comunes a todos los alumnos españoles. En el caso de las materias del bloque de asignaturas específicas, el Gobierno sólo desarrolla los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables; las asignaturas específicas están orientadas para dar autonomía a las Comunidades Autónomas y a los centros docentes en la programación y organización de su oferta educativa, así como en el desarrollo de contenidos.

El mayor nivel de flexibilidad y autonomía se observa en el bloque de las asignaturas de libre configuración autonómica, pues en este rubro las administraciones educativas y los centros pueden ofrecer asignaturas de diseño propio o ampliaciones de las materias troncales o específicas; para este bloque, no hay contenidos definidos por el Gobierno y las materias pueden ser diferentes en cada uno de los cursos; sólo en el caso de las Comunidades Autónomas con una lengua cooficial, en este bloque se debe programar la materia “Lengua Cooficial y Literatura” (Felipe VI, 2015).

Cada materia de las asignaturas troncales y específicas está desarrollada a su vez por bloques, la cantidad de bloques varía según el contenido. Los bloques

permiten identificar los principales ámbitos que comprende la asignatura; esta agrupación no implica una organización cerrada, por el contrario, permitirá organizar de diferentes maneras los elementos curriculares y adoptar la metodología más adecuada a las características de

los mismos y del grupo de alumnos (Felipe VI, 2015: 3) (véase cuadros 13 y 14).

El currículo y los contenidos de cada materia del bloque de asignaturas específicas, de cada grado, son desarrollados en su totalidad en el Real Decreto 1105/2014. Asimismo, dicho decreto establece que al menos 50 por ciento del total del horario lectivo de la ESO debe ser dedicado a los contenidos del currículo básico de las asignaturas troncales; con el resto del horario, las autoridades educativas de cada Comunidad Autónoma y los centros docentes tienen la libertad de programar su oferta.

CUADRO 12.

Currículo de la ESO de acuerdo con la LOMCE 2013

Bloques	Primer ciclo			Segundo ciclo
	1.º Curso	2.º Curso	3.º Curso	4.º Curso
Asignaturas troncales	<ul style="list-style-type: none"> •Biología y geología •Geografía e historia •Lengua castellana y literatura •Matemáticas •Primera lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> •Física y química •Geografía e historia •Lengua castellana y literatura •Matemáticas •Primera lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> •Biología y geología •Física y química •Geografía e historia •Lengua castellana y literatura •Primera lengua extranjera <p>Elegir entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas •Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas 	<p>Deben elegir una opción: Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato. Se cursan las siguientes materias generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Geografía e historia •Lengua castellana y literatura •Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas •Primera lengua extranjera <p>Elegir al menos dos materias entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Biología y geología •Economía •Física y química •Latín <p>Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional Se cursan las siguientes materias generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Geografía e historia •Lengua castellana y literatura •Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas •Primera lengua extranjera <p>Elegir al menos dos materias entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ciencias aplicadas a la actividad profesional •Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial •Tecnología

Asignaturas específicas	<ul style="list-style-type: none"> •Educación física •Religión o Valores éticos <p>Elegir, en función de la oferta educativa de cada Comunidad Autónoma y de cada centro docente (escuela), al menos una y máximo cuatro materias entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Cultura clásica •Educación plástica, visual y audiovisual •Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial •Música •Segunda lengua extranjera •Tecnología •Religión (si no ha sido elegida) •Valores (éticos (si no ha sido elegida) 	<ul style="list-style-type: none"> •Educación física •Religión o Valores éticos <p>Elegir, en función de la oferta educativa de cada Comunidad Autónoma y de cada centro docente (escuela), al menos una y máximo cuatro materias entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Artes escénicas y danza •Cultura científica •Cultura clásica •Educación plástica, visual y audiovisual •Filosofía •Música •Segunda lengua extranjera •Tecnologías de la información y la comunicación •Religión (si no ha sido elegida) •Valores éticos (si no han sido elegidos) •Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada
Asignaturas de libre configuración autonómica	<ul style="list-style-type: none"> •Lengua cooficial y literatura en aquellas comunidades autónomas con lengua cooficial •En función de la oferta educativa de cada administración educativa y de los centros docentes, se puede cursar una materia más del bloque de asignaturas específicas aún no cursadas o alguna otra a determinar, las cuales pueden ser diferentes en cada uno de los cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Lengua cooficial y literatura en aquellas comunidades autónomas con lengua cooficial •En función de la oferta educativa de cada administración educativa y de los centros docentes, se puede cursar una materia más del bloque de asignaturas específicas aún no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

Fuente: Felipe VI (2015).

CUADRO 13.

Contenidos de las materias del bloque de asignaturas troncales

Materias del bloque de asignaturas troncales	
Biología y geología 1.º y 3.º ESO	Biología y geología 4.º ESO
Bloque 1. Habilidades, destrezas y estrategias. Metodología científica Bloque 2. La Tierra en el universo Bloque 3. La biodiversidad en el planeta Tierra Bloque 4. Las personas y la salud. Promoción de la salud Bloque 5. El relieve terrestre y su evolución Bloque 6. Los ecosistemas Bloque 7. Proyecto de investigación	Bloque 1. La evolución de la vida Bloque 2. La dinámica de la Tierra Bloque 3. Ecología y medioambiente Bloque 4. Proyecto de investigación

Física y química 2.º y 3.º ESO		Física y química 4.º ESO	
Bloque 1. La actividad científica Bloque 2. La materia Bloque 3. Los cambios Bloque 4. El movimiento y las fuerzas Bloque 5. Energía		Bloque 1. La actividad científica Bloque 2. La materia Bloque 3. Los cambios Bloque 4. El movimiento y las fuerzas Bloque 5. La energía	
Geografía e historia 1.º ciclo ESO		Geografía e historia 4.º ESO	
Bloque 1. El medio físico Bloque 2. El espacio humano Bloque 3. La historia		Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789 Bloque 2. La era de las revoluciones liberales Bloque 3. La Revolución Industrial Bloque 4. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial Bloque 5. La época de "Entreguerras" (1919-1945) Bloque 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Bloque 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI Bloque 9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía	
Lengua castellana y Literatura. 1.º ciclo ESO		Lengua castellana y Literatura. 4.º ESO	
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir Bloque 3. Conocimiento de la lengua Bloque 4. Educación literaria		Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir Bloque 3. Conocimiento de la lengua Bloque 4. Educación literaria	
Matemáticas 1.º y 2.º ESO	Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas. 3.º ESO	Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas. 4.º ESO	
	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas Bloque 2. Números y álgebra Bloque 3. Geometría Bloque 4. Funciones Bloque 5. Estadística y probabilidad	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas Bloque 2. Números y álgebra Bloque 3. Geometría Bloque 4. Funciones Bloque 5. Estadística y probabilidad	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas Bloque 2. Números y álgebra Bloque 3. Geometría Bloque 4. Funciones Bloque 5. Estadística y probabilidad
	Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas. 3.º ESO	Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas. 4.º ESO	
	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas Bloque 2. Números y álgebra Bloque 3. Geometría Bloque 4. Funciones Bloque 5. Estadística y probabilidad	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas Bloque 2. Números y álgebra Bloque 3. Geometría Bloque 4. Funciones Bloque 5. Estadística y probabilidad	

Primera Lengua Extranjera. 1.º ciclo ESO	Primera Lengua Extranjera. 4.º ESO
Bloque 1. Comprensión de textos orales Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción Bloque 3. Comprensión de textos escritos Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción Contenidos sintáctico-discursivos por idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués	Bloque 1. Comprensión de textos orales Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción Bloque 3. Comprensión de textos escritos Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción Contenidos sintáctico-discursivos por idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués

4.º ESO

Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato	Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional
Economía	Ciencias aplicadas a la actividad profesional
Bloque 1. Ideas económicas básicas Bloque 2. Economía y empresa Bloque 3. Economía personal Bloque 4. Economía e ingresos y gastos del Estado Bloque 5. Economía y tipos de interés, inflación y desempleo Bloque 6. Economía internacional	Bloque 1. Técnicas instrumentales básicas Bloque 2. Aplicaciones de la ciencia en la conservación del medio ambiente Bloque 3. Investigación, Desarrollo en innovación Bloque 4. Proyecto de investigación
	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial. 4.º. ESO
Latín	Bloque 1. Autonomía personal, liderazgo e innovación Bloque 2. Proyecto de empresa Bloque 3. Finanzas
Bloque 1. El latín, origen de las lenguas romances Bloque 2. Sistema de lengua latina: elementos básicos Bloque 3. Morfología Bloque 4. Sintaxis Bloque 5. Roma: historia, cultura y civilización Bloque 6. Textos Bloque 7. Léxico	Tecnología. 4.º ESO
	Bloque 2. Instalaciones en viviendas Bloque 3. Electrónica Bloque 4. Control y robótica Bloque 5. Neumática e hidráulica Bloque 6. Tecnología y sociedad

Fuente: Felipe VI (2015).

Es importante destacar que las administraciones educativas y los centros docentes tienen la posibilidad de diseñar opciones, vías o itinerarios a partir de lo establecido por el Gobierno, a través de la normatividad vigente y siempre bajo la orientación de responder a los objetivos y las políticas educativas establecidos por la UE a través de la Estrategia 2020.

Desde el tercer curso de la ESO, el alumno debe elegir entre cursar la asignatura de matemáticas orientada a las enseñanzas académicas u orientada a las enseñanzas aplicadas; en seguimiento a dicha elección, para el cuarto curso tiene la opción de elegir entre la vía de enseñanzas académicas –con orientación hacia el bachillerato– o la vía de enseñanzas aplicadas –con orientación hacia la formación

profesional de grado medio—. El último año de la ESO, correspondiente al segundo ciclo o cuarto curso, tiene un carácter fundamentalmente propedéutico, por lo que las administraciones educativas y los centros docentes pueden elaborar itinerarios que orienten la elección de los alumnos (Felipe VI, 2015: art. 23). En este sentido, la oferta formativa y los itinerarios se ajustan a los intereses del alumno y de las familias, al tiempo que se coordinan con la oferta de educación superior cercana al Instituto de Educación Secundaria.

CUADRO 14.

Contenidos de las materias del bloque de asignaturas específicas

1.º ciclo ESO	4.º ESO
Cultura clásica	Artes escénicas y danza
Bloque 1. Geografía Bloque 2. Historia Bloque 3. Mitología Bloque 4. Arte Bloque 5. Sociedad y vida cotidiana Bloque 6. Lengua/Léxico Bloque 7. Pervivencia en la actualidad	Bloque 1. Común Bloque 2. Teatro Bloque 3. Danza Bloque 4. Otras artes escénicas
Educación plástica, visual y audiovisual	Cultura científica
Bloque 1. Expresión plástica Bloque 2. Comunicación audiovisual Bloque 3. Dibujo técnico	Bloque 1. Procedimientos de trabajo Bloque 2. El Universo Bloque 3. Avances tecnológicos y su impacto ambiental Bloque 4. Calidad de vida Bloque 5. Nuevos materiales
Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial	Cultura clásica
Bloque 1. Autonomía personal, liderazgo e innovación Bloque 2. Proyecto empresarial Bloque 3. Finanzas	Bloque 1. Geografía Bloque 2. Historia Bloque 3. Religión Bloque 4. Arte Bloque 5. Literatura Bloque 6. Lengua/Léxico Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
Música	Educación plástica, visual y audiovisual
Bloque 1. Interpretación y creación Bloque 2. Escucha Bloque 3. Contextos musicales y culturales Bloque 4. Música y tecnologías	Bloque 1. Expresión plástica Bloque 2. Dibujo técnico Bloque 3. Fundamentos del diseño Bloque 4. Lenguaje audiovisual y multimedia
Segunda lengua extranjera	Filosofía
Bloque 1. Comprensión de textos orales Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción Bloque 3. Comprensión de textos escritos Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción	Bloque 1. Filosofía Bloque 2. Identidad personal Bloque 3. Socialización Bloque 4. Pensamiento Bloque 5. Realidad y metafísica Bloque 6. Transformación

Tecnología

- Bloque 1. Proceso de resolución de problemas tecnológicos
- Bloque 2. Expresión y comunicación técnica
- Bloque 3. Materiales de uso técnico
- Bloque 4. Estructuras y mecanismos: máquinas y sistemas
- Bloque 5. Tecnologías de la información y la comunicación

Valores éticos

- Bloque 1. La dignidad de la persona
- Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales
- Bloque 3. La reflexión ética
- Bloque 4. La justicia y la política
- Bloque 5. Los valores éticos, el derecho, la Declaración Universal sobre Derechos Humanos (DUDH) y otros tratados internacionales sobre derechos humanos
- Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Música

- Bloque 1. Interpretación y creación
- Bloque 2. Escucha
- Bloque 3. Contextos musicales y culturales
- Bloque 4. Música y tecnologías

Segunda lengua extranjera

- Bloque 1. Comprensión de textos orales
- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Tecnologías de la información y la comunicación

- Bloque 1. Ética y estética en la interacción en red
- Bloque 2. Ordenadores, sistemas operativos y redes
- Bloque 3. Organización, diseño y producción de información digital
- Bloque 4. Seguridad informática
- Bloque 5. Publicación y difusión de contenidos
- Bloque 6. Internet, redes sociales, hiperconexión

Valores éticos

- Bloque 1. La dignidad de la persona
- Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales
- Bloque 3. La reflexión ética
- Bloque 4. La justicia y la política
- Bloque 5. Los valores éticos, el derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos
- Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Fuente: Felipe VI (2015).

En todos los cursos académicos deben abordarse y desarrollarse la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional como elementos transversales (Felipe VI, 2015: art. 6). Por otro lado, las administraciones educativas deberán fomentar la igualdad de género, la prevención de cualquier tipo de violencia, la resolución pacífica de conflictos (en la vida personal, familiar, social), y evitar contenidos y comportamientos sexistas; incluir contenidos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, la explotación y el abuso sexual, la no discriminación por condición o circunstancia personal o social, e incluir siempre a personas con algún tipo

de discapacidad. El currículo también debe incorporar elementos orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial, y adoptar medidas para incentivar la actividad física y una dieta equilibrada entre los jóvenes, promoviendo el deporte durante la jornada escolar. Finalmente, deben incorporarse acciones para mejorar la convivencia y prevención de accidentes de tráfico, así como la enseñanza de derechos y deberes como peatón o conductor de bicicletas, automóviles, etcétera (Felipe VI, 2015: art. 6).

En relación con la enseñanza religiosa, las administraciones educativas deben garantizar que los padres de familia o tutores legales decidan al inicio del curso si el alumno recibe o no enseñanzas de religión. Los contenidos de dichas enseñanzas son determinados por la jerarquía eclesiástica y las correspondientes autoridades religiosas, con quienes el Estado español previamente ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa (Felipe VI, 2015: 28).

Cuando el progreso del alumno no es el adecuado, se deben establecer medidas de refuerzo educativo a través de distintos programas. El Gobierno es el encargado de definir los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, los cuales se desarrollan a partir del segundo curso de la ESO. Sin embargo, los docentes tienen la opción de proponer la integración de todo aquel alumno que no esté en condiciones de pasar del primero al segundo curso, del segundo al tercero o aquellos que hayan repetido al menos un curso de cualquier etapa. De manera excepcional, se integrarán a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento alumnos que no estén en condiciones de pasar de tercero a cuarto curso. Los programas deben utilizar una metodología específica y tienen como finalidad conseguir que el alumno curse de manera ordinaria el cuarto año de la ESO y logre obtener en tiempo y forma su título de graduado. Los criterios de evaluación de estos programas deben tener como referente fundamental las mismas competencias y objetivos de la ESO ordinaria (Felipe VI, 2015: art. 19). Además de los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, existen otros para compensar rezagos de aprendizaje: Programas de Diversificación Curricular, dirigidos a alumnos de tercer y cuarto año de la ESO que han presen-

tado rezagos de aprendizaje. La finalidad es alcanzar los objetivos y las competencias básicas al concluir la ESO. Con carácter excepcional, también pueden integrarse a éste aquellos que hayan cursado y repetido el segundo año de la ESO. Si al finalizar el estudiante no ha conseguido las competencias suficientes y, por lo tanto, no obtiene el certificado de graduación en educación secundaria, puede permanecer un año más, siempre y cuando no rebase los 18 años cumplidos (CEE, 2015). Programa de Cualificación Profesional Inicial: dirigido a alumnos mayores de 16 años que no han obtenido su certificado de ESO, es de carácter voluntario y cada administración escolar, con apoyo de la administración autonómica, lo establece con el objetivo de ofrecer las competencias básicas de una preparación profesional a fin de favorecer la inserción laboral. Al finalizar el programa, el alumno cuenta con la opción de incorporarse a la educación secundaria postobligatoria (bachillerato) (CEE, 2015).

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos por el Gobierno, a través del Real Decreto 1105/2014, son los referentes para comprobar el grado de adquisición de las competencias y los objetivos de cada curso de la ESO. La evaluación del aprendizaje, en el contexto de la formación por competencias, se establece como un proceso continuo, formativo e integrador. Sin embargo, dichas características no impiden que el profesor realice de manera diferenciada la evaluación de la asignatura impartida. Las características de las evaluaciones deben adaptarse a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje. Los docentes, en coordinación con el tutor a cargo del grupo, deben actuar de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación. Las administraciones educativas “regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias y programas individualizados en las condiciones que determinen” (Felipe VI, 2015: art. 20).

Considerando la formación por competencias, la evaluación debe estar dirigida a medir el grado de adquisición tanto de las competencias como de los contenidos “en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un

planteamiento integrador” (Wert Ortega, 2015: art. 7). El Gobierno sugiere al cuerpo docente el uso de rúbricas o escalas de evaluación, aunque también lo invita a incorporar estrategias que promuevan la participación del alumno en el proceso de evaluación, como son: la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación.

Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Wert Ortega, 2015c: art. 7).

Promover a un estudiante de un grado a otro es una decisión tomada de forma colegiada por los profesores. Repetir un curso sólo debe considerarse como una medida de carácter excepcional y debe tomarse únicamente si se agotaron las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo; el alumno repetirá curso cuando no tenga aprobadas tres o más materias o dos materias que sean lengua castellana y literatura, y matemáticas de forma simultánea. Quienes pasen de un curso a otro sin haber aprobado todas las materias deberán volverlas a cursar y seguir los programas de refuerzo establecidos por el cuerpo de profesores (Felipe VI, 2015: art. 22).

Cuando el alumno reprueba el curso completo, debe repetirlo. Puede repetir un curso escolar una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando la segunda repetición es en tercero o cuarto, el alumno puede permanecer en régimen ordinario hasta los 19 años. De manera excepcional, puede repetir el cuarto curso de la ESO sólo si no ha repetido ninguno anterior (Felipe VI, 2015: art. 22).

Al concluir el cuarto curso de la ESO, el alumno debe presentar una evaluación final; puede optar por realizar la prueba de enseñanzas académicas o enseñanzas aplicadas o de ambas al mismo tiempo, independientemente de la opción que haya cursado durante el cuarto año. No todas las materias cursadas durante los cuatro años son evaluadas, se consideran los siguientes criterios:

- a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo biología y geología, y física y química, de las que el alumno o alumna será evaluado si las escoge entre las materias de opción, según se indica en el párrafo siguiente.
- b) Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso.
- c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea educación física, religión, o valores éticos (Felipe VI, 2015: art. 21).

El alumno puede presentar la evaluación final sólo si ha aprobado todas las materias o tiene, como máximo, dos materias no aprobadas, siempre y cuando éstas no sean lengua castellana y literatura al mismo tiempo. Para aprobar dicha evaluación final, se requiere una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10 (Felipe VI, 2015: art. 21). Si la prueba no es superada o si el alumno quiere elevar la calificación obtenida, es posible repetir la evaluación en convocatorias sucesivas. Si presentó la evaluación por una opción y la superó, tiene la posibilidad de presentar la evaluación por la otra opción si así lo desea y se considerará la calificación más alta de entre ambas pruebas. Para presentar estas pruebas, las escuelas deben realizar dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria (Felipe VI, 2015: art. 21).

Para obtener el título de graduado en la ESO es necesario aprobar todas las materias y la evaluación final. Setenta por ciento de la calificación final de la ESO corresponde al promedio obtenido en las materias cursadas y 30 por ciento restante corresponde a la calificación de la evaluación final. Los alumnos que no obtienen el título reciben un certificado que incluye las calificaciones de las materias cursadas (Felipe VI, 2015: art. 23).

Para el curso 2012-2013, antes de la publicación e implementación de la LOMCE de 2013, 83.7 por ciento (324 356: 53 por ciento fueron mujeres y 47 por ciento restante hombres) de los alumnos matriculados finalizaron la ESO: 66.7 por ciento con todas las materias superadas y 17 por ciento con materias no superadas. Cabe destacar que 97.1 por ciento de los alumnos matriculados en escuelas priva-

das finalizó la etapa, mientras que en centros privados concertados, el porcentaje fue 88.3 por ciento y en centros con financiamiento completamente público sólo 80.5 por ciento (CEE, 2015: 447). Ante este panorama y como ya se ha mencionado anteriormente, en el marco de la Estrategia 2020, España espera reducir el abandono escolar e incrementar las tasas de titulación de la ESO.

Resultados en PISA

Una forma de medir y observar los resultados del sistema educativo –en general– y del currículo de la ESO –en particular–, es a través de las evaluaciones internacionales. España participa en el Programme for International Student Assessment (PISA) desde la primera edición en el año 2000. El Instituto Nacional de Evaluación en Educación (INEE) es el representante de PISA en España y es el encargado de aplicar dicha evaluación en colaboración con las autoridades educativas de cada comunidad autónoma. Para 2015, la evaluación fue aplicada en formato digital a 537 591 alumnos, de un total de 18 541 centros, la mayoría de ellos cursaban el cuarto de la ESO; la muestra española considerada para el estudio final fue de 37 205 estudiantes, de 980 centros de todas las Comunidades Autónomas. Al igual que en 2006, en 2015 ciencias⁷ fue la principal área de conocimiento examinada (aunque también se evaluó lectura y matemáticas) y, además, España participó en la evaluación del área de competencia financiera por segunda ocasión (MECD, 2016c).

Los resultados de PISA se presentan a través de la puntuación media conseguida en cada área de evaluación y, para cada una de ellas, se establece una escala: para ciencias y lectura, <1, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6, y para matemáticas, <1, 1, 2, 3, 4, 5, 6>. En la evaluación

7 “Este tipo de evaluación hace hincapié en la comprensión de los conceptos y en la capacidad para aplicarlos. La OCDE define el conocimiento en ciencias como la capacidad de involucrarse con cuestiones, así como las ideas, relacionadas con la ciencia, como un ciudadano reflexivo. Una persona competente en ciencias es capaz de explicar fenómenos científicos, de evaluar y diseñar investigaciones científicas y de interpretar información y evidencias científicas” (MECD, 2016c: 10).

del área de ciencias, España obtuvo una puntuación media de 493, la misma puntuación que la OCDE (493) y sólo dos puntos por debajo del puntaje de la UE (495). De manera particular, de la muestra española considerada para el estudio, 4 por ciento de los alumnos obtuvo una puntuación media correspondiente al nivel 1b, 14 por ciento se ubica en el nivel 1a, 27 por ciento en el nivel 2, 31 por ciento en el nivel 3, 19 por ciento en el nivel 4, y 5 por ciento en el nivel 5; es decir, 18 por ciento de los alumnos no alcanzan el nivel 2 y se consideran en rezago y 58 por ciento obtuvo una media entre el nivel 2 y 3 (MECD, 2016c: 73).

En el caso del área de lectura, la puntuación media de España para 2015 fue de 496, la puntuación de la UE en su conjunto fue de 494 y la de la OCDE 493, lo que los ubica en el nivel 3. La distribución de los alumnos españoles por niveles de rendimiento en el área de lectura se conforma de la siguiente manera: 1 por ciento obtuvo resultados por debajo del nivel 1, 3 por ciento se ubicó en el nivel 1b, 12 por ciento en el nivel 1a, 24 por ciento en el nivel 2, 32 por ciento en el nivel 3, 22 por ciento en el nivel 4, 5 por ciento en el nivel 5 y sólo 1 por ciento en el nivel 6. En términos generales, 16 por ciento no llegó al nivel 2 y sólo 54 por ciento de los alumnos se ubicó entre los niveles 2 y 3 (MECD, 2016c: 86).

Finalmente, los resultados en el área de las matemáticas exponen que España obtuvo una puntuación media de 486, resultado que se muestra por debajo de la UE (493) y la OCDE (490). Desglosado en porcentajes, la muestra se conforma de la siguiente forma: 7 por ciento de los alumnos obtuvo una puntuación media por debajo del nivel 1, 15 por ciento se ubica en el nivel 1, 25 por ciento en el nivel 2, 28 por ciento en el nivel 3, 18 por ciento en el nivel 4, 6 por ciento en el nivel 5 y 1 por ciento en el nivel 6. Cincuenta y tres por ciento obtuvo un puntaje que lo ubica entre los niveles 2 y 3, 21 por ciento no llega al nivel 2 (MECD, 2016c: 86).

De manera general, la mayoría de los países que pertenecen a la OCDE obtuvo una puntuación media que los ubica en el nivel 3 de la escala de ciencias, lectura y matemáticas; en términos cualitativos, significa que los españoles de 15 años son capaces de desarrollar cierta complejidad de tareas (véase cuadro 15). Si bien los puntajes

obtenidos por España no distan mucho de la media de la OCDE y de la UE, en comparación con los primeros lugares (Singapur, Japón y Finlandia) el resultado obtenido muestra una distancia notoria (véase gráfica 15).

CUADRO 15.

Descripciones del nivel 3 de rendimiento

Ciencias (484-559)	<p>El alumno es capaz de trabajar con contenido sustantivo moderadamente complejo para identificar o elaborar explicaciones sobre fenómenos conocidos. Es capaz de sacar algunas conclusiones a partir de diferentes fuentes de datos, en una variedad de contextos, y puede describir y explicar en parte las relaciones causales simples. Puede transformar e interpretar datos simples y es capaz de hacer comentarios sobre la fiabilidad de las demandas científicas. Distingue entre lo que es científico y lo que no, e identifica algunas pruebas que apoyen un enunciado científico.</p>
Lectura (480-553)	<p>Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y, en algunos casos, reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite. También puede hacer otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o redactadas en sentido negativo. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento del mundo, cotidiano. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.</p>
Matemáticas (482-545)	<p>Los alumnos saben ejecutar procedimientos descritos con claridad, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales. También pueden seleccionar y aplicar estrategias de solución de problemas sencillos. Los alumnos de este nivel saben interpretar y utilizar representaciones basadas en diferentes fuentes de información y razonar directamente a partir de ellas. Son también capaces de elaborar breves escritos exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos.</p>

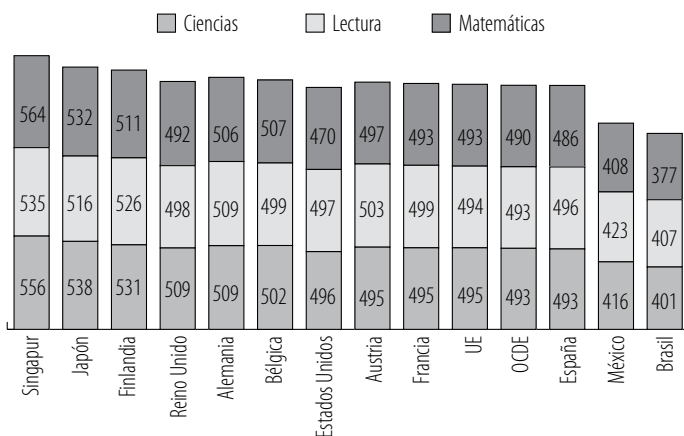
Fuente: MECO (2016C).

LOS PROFESORES DE LA ESO Y SU FORMACIÓN

Antecedentes y normatividad vigente

La institucionalización de la formación docente se desarrolló de forma paralela a la institucionalización de la educación en general. De manera concreta y de acuerdo con Viñao (2013), en el transcurso de la historia de España han existido y coexistido seis modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria.

GRÁFICA 15.
Resultados PISA 2015



Fuente: MECD (2016c).

El primer modelo ubicado por Viñao (2013) rigió desde 1835 hasta mediados del siglo XIX y se caracterizó por la diversidad de formaciones y la provisionalidad. El segundo modelo corresponde al representado por la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), cuya característica básica fue la creación de una institución específica para la formación de profesores de educación secundaria. El tercer modelo predominó de 1852 a 1970; de larga duración, se basó en la formación inicial docente en las universidades y en la implementación de un concurso de oposición que seleccionaba a quienes podían ejercer como profesor de educación secundaria. El cuarto modelo (1918-1939) coexistió con el anterior y consistió en la creación de institutos-escuela que funcionaban como centros de innovación pedagógica y como centros de formación de licenciados que pretendían presentarse al concurso de oposición para ejercer la docencia. El quinto modelo fue instaurado por la LGE de 1970, la cual estableció que para ser profesor de educación secundaria era necesario contar con una licenciatura universitaria y posteriormente ingresar al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) —el cual era impartido en los institutos de ciencias de las universidades—; contar con la licenciatura y el CAP eran requisitos indispensables para después presentarse al concurso de oposición. Finalmente, el sexto modelo fue aprobado en 2007,

desapareció el CAP y fue sustituido por un máster universitario de mayor duración. A continuación, abordaremos de manera breve las características de la formación inicial docente implementadas por las últimas tres leyes importantes.

Ley General de Educación (LGE) de 1970

Como ya se mencionó, dicha ley estipuló que para ejercer como docente de educación secundaria se debía acceder a una carrera universitaria (biología, historia, filología, música, etcétera) y posteriormente ingresar al curso para la obtención del CAP; el fundamento de este curso es que el profesor de secundaria debe dominar la materia a enseñar y además recibir la formación pedagógica teórico-práctica que le permita conocer las características de los alumnos de educación secundaria y de los centros en los que se desarrollará (Márquez, 2009: 35). El CAP se impartía en los Institutos de Ciencias de la Educación y quienes habían cursado la especialidad de pedagogía en la universidad o acreditaron experiencia profesional de al menos un año en un centro público o privado estaban exentos de dicho curso (EURYDICE, 2009). El aspecto teórico contemplaba el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación; la parte práctica consistía en la realización de prácticas en los centros docentes (Márquez, 2009).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

Con la LOGSE de 1990, se modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo en general y, por lo tanto, la formación inicial requerida para impartir docencia en la enseñanza pública se dividió con base en el nuevo orden, por lo que se distinguió entre los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y los cuerpos de profesores técnicos de formación profesional (EURYDICE, 2009). Para ambos casos, la ley exigió el título de profesional de especialización didác-

tica, el cual tuvo la intención de sustituir al CAP, hecho que nunca se llegó a desarrollar (Márquez, 2009). Con la LOGSE se mantuvo el CAP, excluyendo de cursarlo a aquellos que contaran con el título de maestro o el título de licenciado en pedagogía (EURYDICE, 2009).

Ley Orgánica de Educación de (LOE) 2006

Actualmente, la formación inicial de los profesores de educación secundaria está regulada tanto por la LOE de 2006, como por la LOU de 2007. Con la puesta en marcha de la LOE de 2006 dejó de existir el CAP y se estableció que “para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado” (Juan Carlos I, 2006: art. 94). Es importante destacar que, a partir de la Declaración de Bolonia y como consecuencia del proceso de modificación del sistema universitario español, las titulaciones de grado y sus planes de estudio (parte importante de la formación inicial del docente de educación secundaria obligatoria) sufrieron modificaciones importantes:

Los planes de estudio de los títulos de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto previos al proceso de convergencia europeo tienen una carga lectiva que oscila entre los 300 y los 450 créditos. De ellos, los créditos destinados a la formación práctica varían en función de la titulación. Por el contrario, la carga lectiva de los nuevos títulos de Grado, los cuales se comenzaron a implantar en 2008/09, es de 240 créditos europeos. El plan de estudios de las nuevas titulaciones contiene un mínimo de 60 créditos ECTS de formación básica, de los cuales al menos 36 están vinculados a la rama de conocimiento a la que se adscribe el título. Las prácticas, si se programan, tienen una extensión máxima de 60 créditos ECTS y se ofrecen preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. Además, los planes incluyen un trabajo final de Grado, en virtud del cual se evalúan las competencias asociadas al título.

Dicho trabajo representa de 6 a 30 créditos ECTS, realizados en la fase final del plan de estudios (ME, 2009: 209).

Además del grado, para ejercer como profesor de la ESO es necesario contar con un máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas u otros títulos equivalentes a efectos de docencia, cuyas características también corresponden a los acuerdos tomados en la Declaración de Bolonia (EURYDICE, 2017d). Con la publicación de la LOMCE en 2013, la formación inicial docente no sufrió modificaciones sustanciales.

Currículo de la formación de profesores

La formación inicial de un docente de ESO requiere la obtención de un título universitario. El currículo para obtener un título de grado es variable, pues las universidades cuentan con autonomía para diseñar sus propios planes de estudio, perfiles de egreso y modalidades de titulación. En el caso del máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, necesario para ejercer como docente de la ESO, existen requisitos mínimos que deben cumplir los planes de estudio; todo plan de estudio que conduzca a la obtención dicho máster debe ajustarse a la consecución de las siguientes competencias:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos [...].
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas [...].
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conoci-

miento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...].

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente, participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades [...], la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos [...].
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo [...].
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula [...], y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura [...]; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

En el caso de la especialidad de orientación educativa, la formación recibida permitirá además:

1. Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran.

2. Conocer las medidas de atención a la diversidad [...].
3. Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación [...].
4. Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos.
5. Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro (Cabrera, 2007).

Como podemos observar, el Gobierno distingue la especialidad de orientación educativa y también establece los objetivos y requisitos mínimos del plan de estudios para esta especialidad.

En general, los planes de estudio deben cumplir con 60 créditos europeos, estructurando las enseñanzas de acuerdo con las materias y los ámbitos docentes de la ESO. Al menos 80 por ciento de los créditos deben ser presenciales y en el caso de las universidades que oferten el máster a distancia, deben garantizar que el *practicum* sea presencial.

El plan de estudios general deberá incluir, como mínimo, los siguientes módulos y competencias (véase cuadro 16).

En el caso de la especialidad en orientación educativa, los contenidos formativos mínimos son los que se describen en el cuadro 17.

Para ingresar al máster se debe superar una prueba diseñada por cada universidad y acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas (Cabrera, 2007).

CUADRO 16.

Requisitos mínimos de los planes de estudio para obtener un máster

	Módulo	Competencias que deben adquirirse
Genérico Número de créditos europeos: 12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
	Procesos y contextos educativos	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
	Sociedad, familia y educación	Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
Específico Número de créditos europeos: 24	Complementos para la formación disciplinar	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.

<p>Específico Número de créditos europeos: 24</p>	<p>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</p>	<p>Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</p>
	<p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</p>	<p>Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>
<p>Practicum Número de créditos europeos: 16</p>	<p><i>Practicum</i> en la especialización, incluyendo el trabajo fin de máster</p>	<p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el trabajo fin de máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

Fuente: Cabrera (2007).

CUADRO 17.

Contenidos formativos de la especialidad en Orientación Educativa

Materias		Competencias que deben adquirirse
Genérico Número de créditos europeos: 12	Desarrollo, aprendizaje y educación	Identificar y valorar los factores y procesos que inciden en la capacidad de aprendizaje del alumnado y en su rendimiento escolar. Analizar, elaborar y revisar propuestas de materiales, situaciones y contextos educativos a partir del conocimiento de estos factores y procesos y de las teorías actuales del aprendizaje y de la instrucción.
	Procesos y contextos educativos	Conocer la evolución de los diferentes sistemas de orientación y asesoramiento psicopedagógico. Analizar las relaciones entre los distintos contextos educativos del alumnado y diseñar estrategias de orientación e intervención orientadas a promover su articulación y complementariedad. Analizar las características, organización y funcionamiento de los centros educativos y valorar la funcionalidad de los procesos y órganos de dirección, participación y coordinación pedagógica y didáctica. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Saber diseñar los distintos documentos de planificación del centro y participar en la definición del proyecto educativo, en los procesos de desarrollo curricular y en las actividades generales del centro, atendiendo a criterios de mejora de la calidad de la educación, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, y promoción del éxito escolar.
	Sociedad, familia y educación	Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación, en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad o en cualquier otra circunstancia personal o social que pueda suponer un riesgo para su inclusión social y escolar. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación en general, y en el rendimiento escolar en particular. Colaborar con el equipo directivo en la adopción de medidas para la coordinación del centro escolar con las familias y diseñar estrategias orientadas a favorecer la efectiva participación y colaboración de éstas en los procesos educativos.
Específico Número de créditos europeos: 24	Los ámbitos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico	Conocer los procesos de desarrollo curricular y la elaboración de planes institucionales para participar con los equipos directivos y los órganos de coordinación en su diseño y aplicación. Coordinar la elaboración del Plan de Acción Tutorial en los diferentes niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria, FP y Bachillerato) y, en su caso, el Plan de Orientación Académica y Profesional. Asesorar y colaborar con el profesorado en la revisión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, y ponerlos en práctica en caso de impartir alguna materia del currículo. Asesorar y colaborar con los docentes y, en especial, con los tutores, en el acompañamiento al alumnado en sus procesos de desarrollo, aprendizaje y toma de decisiones. Orientar al alumnado en su conocimiento personal, en la progresiva definición y ajuste de un proyecto de vida, y en la adopción de decisiones académicas y profesionales, de manera que todo ello facilite su inserción laboral. Conocer, seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad. Aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos con el fin de mejorar el clima de convivencia en los centros.

<p>Específico Número de créditos europeos: 24</p>	<p>Los procesos de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico</p>	<p>Conocer y analizar las características, organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico que operan en los diferentes niveles del sistema educativo (infantil, primaria, ESO, FP y bachillerato). Identificar demandas, establecer objetivos y participar en el diseño de planes de intervención acordes con los resultados del análisis institucional de los centros educativos y los sistemas relacionados. Colaborar en el establecimiento de estructuras de trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros de la comunidad escolar, así como con otros profesionales que intervienen en los centros educativos. Coordinar las actuaciones en la zona o sector con todos los agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada. Conocer y valorar las técnicas de diagnóstico psicopedagógico. Evaluar las intervenciones realizadas y derivar cambios para mejorarlas. Saber aplicar programas preventivos de alcance sociocomunitario. Conocer y utilizar algunas herramientas digitales básicas por su utilidad en las tareas de orientación y tutoría y en el desarrollo de las funciones del orientador.</p>
	<p>Educación inclusiva y atención a la diversidad</p>	<p>Analizar críticamente los planteamientos conceptuales e ideológicos de la inclusión y la exclusión socioeducativa. Identificar las barreras y los facilitadores de una educación inclusiva tanto en el centro escolar como en el resto de los contextos que influyen sobre el desarrollo y la educación del alumnado. Diseñar y poner en marcha, en colaboración con la comunidad escolar, medidas de atención a la diversidad que garanticen la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Realizar evaluaciones psicopedagógicas y, en su caso, elaborar informes diagnósticos y dictámenes de escolarización para el alumnado con necesidades de apoyo específico. Identificar las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a la discapacidad, los trastornos de desarrollo, las dificultades de aprendizaje, la alta capacidad y factores socioculturales. Diseñar y poner en marcha, utilizando los recursos del sistema de orientación, intervenciones de apoyo para todo el alumnado que lo requiera en el marco del Plan de Atención a la Diversidad. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p>
<p>Practicum Número de créditos europeos: 16</p>	<p>La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio</p>	<p>Identificar y formular problemas relevantes surgidos en los centros educativos que lleven a emprender actividades de investigación y mejora. Participar y colaborar en proyectos de investigación e innovación orientados al análisis y mejora de las prácticas educativas. Apoyar el trabajo en equipo de los docentes mediante estrategias y técnicas de trabajo colaborativo y de análisis de la práctica docente para potenciar el trabajo en equipo del profesorado, especialmente con base en las TIC. Apoyar la formación continua del profesorado aportando herramientas conceptuales y metodológicas para la reflexión colectiva y crítica sobre la propia práctica. Impulsar y participar en el diseño de los planes de formación del profesorado. Asesorar en los procesos de evaluación de la calidad y la elaboración de los planes de mejora. Conocer investigaciones e innovaciones relevantes y actuales en el ámbito de la orientación e identificar los foros adecuados para difundir los resultados de las mismas.</p>

<p><i>Practicum</i> y trabajo fin de máster. Prácticas profesionales en equipos de sector o en instancias de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico en centros escolares que impartan cualquiera de las enseñanzas reguladas en la LOE</p>	<p>Adquirir experiencia en el ejercicio de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio. Analizar la realidad escolar en la que se lleven a cabo las prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados en el máster. Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico. Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta. Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del <i>practicum</i>. Reflejar estas competencias, junto con las adquiridas y desarrolladas en el resto de materias, en el trabajo fin de máster que compendie la formación adquirida.</p>
---	---

Fuente: Cabrera (2007).

Ingreso a la educación secundaria⁸

Para acceder a una plaza docente en escuelas públicas, es necesario participar en un concurso de oposición y superarlo; en el caso de las escuelas de carácter privado no hay concurso, pues se considera que los profesores trabajan por cuenta propia. La regulación del acceso a la carrera docente por concurso de oposición se establece en la LOE de 2006 y en el Real Decreto 276 de 2007, en donde se desarrolla el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. La selección de aspirantes se divide en tres fases: 1. Oposición: consiste en una sola prueba que “versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia” (López Revilla, 2011: 1). 2. Concurso: se valora la experiencia docente previa, la formación académica y otros méritos. La calificación de esta fase se aplica únicamente si los aspirantes han aprobado la fase de oposición (EURYDICE, 2017b), y 3. Prácticas: tiene por objeto comprobar la aptitud para la enseñanza. Los candidatos deben realizar un periodo de prácticas que puede

8 Este apartado fue desarrollado con base en fuentes documentales, así como con la información recabada durante las entrevistas a profesores y directivos en institutos de educación secundaria en la ciudad de Valencia en 2011.

incluir cursos de formación. Como medida de apoyo al profesorado de nuevo ingreso, la legislación actual precisa que el primer curso de incorporación a la docencia se realice bajo la tutoría de profesores experimentados, con los que se comparte la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas. Este periodo tiene una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar (EURYDICE, 2017b).

Cuando un aspirante supera la fase de oposición, es candidato a ser seleccionado. Sin embargo, una vez finalizado el periodo de prácticas, el aspirante está en condiciones de incorporarse al cuerpo docente de un centro público siempre y cuando acredite haber prestado servicios durante al menos un curso escolar. La selección final de aspirantes depende directamente de las plazas existentes (EURYDICE, 2017b). Los requisitos que deben cumplir los candidatos para participar en el concurso de oposición son:

- a) Ser español o nacional de alguno de los demás Estados miembro de la UE. También podrá participar, cualquiera que sea su nacionalidad, el cónyuge de los españoles y de los nacionales de otros Estados miembro de la UE, siempre que no estén separados de derecho. Asimismo, con las mismas condiciones, podrán participar sus descendientes, menores de 21 años o mayores de dicha edad que vivan a cargo de sus progenitores.
- b) Tener cumplidos 18 años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación.
- c) No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta.
- d) No haber sido separado mediante expediente disciplinario del servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas. Los aspirantes cuya nacionalidad no sea la española deberán acreditar, igualmente, no estar sometidos a sanción disciplinaria o condena penal que impida, en su estado, el acceso a la función pública.
- e) No ser funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento como funcionario de carrera

del mismo cuerpo al que se refiere la convocatoria (López Revilla, 2011: 3).

Además, los aspirantes tendrán que reunir los siguientes requisitos específicos:

- a) Estar en posesión o en condiciones para que le sea expedido alguno de los siguientes títulos:
 - Título de maestro o título de grado correspondiente.
 - Título de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica.
 - Título de Maestro de Primera Enseñanza.
- b) En el caso de que la titulación se haya obtenido en el extranjero deberá haberse concedido la correspondiente homologación.
- c) Requisitos específicos para participar por la reserva de plazas para personas con discapacidad. Se reserva una plaza del total de las convocadas para aquellos aspirantes que, además de reunir las condiciones generales y específicas exigidas para ingreso al Cuerpo de Maestros, tengan reconocida por los órganos competentes del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y, en su caso, de la Comunidad Autónoma correspondiente, un grado de minusvalía igual o superior a 33 por ciento, siempre que supere el proceso selectivo y su incapacidad no sea incompatible con el ejercicio de la docencia (López Revilla, 2011: 3).

Los órganos de selección son los tribunales o las comisiones de selección. Los tribunales se componen por funcionarios de carrera activos y, según el nivel educativo al que se quiera acceder, se componen mayoritariamente por funcionarios pertenecientes al cuerpo docente del nivel; además, la mayoría de los miembros de los tribunales deben ser titulares de la especialidad por la cual se concursa. Los tribunales se componen por un presidente y cuatro vocales; en total, los miembros no deben ser menos de cinco funcionarios (López Revilla, 2011).

La convocatoria para los concursos de oposición es pública y anual. Cada Comunidad Autónoma es responsable de publicar su

convocatoria y, para el caso de las ciudades de Ceuta y Melilla, es el MECED el que debe publicarla. Si durante un curso escolar no se convoca a concurso para acceder a la carrera magisterial, entonces se convocan concursos para otras plazas del centro docente (ME, 2009).

En las escuelas públicas hay funcionarios de carrera (cuyo contrato es indefinido) y personal laboral docente (son plazas excepcionales, su contrato puede ser fijo, indefinido o temporal y su contratación obedece a las necesidades de las escuelas).

La retribución salarial de un funcionario de carrera se establece de acuerdo con la adscripción del cuerpo o escala de pertenencia a un determinado subgrupo o grupo de clasificación profesional, la antigüedad (calculada por trienios), la categoría o nivel profesional y el puesto de trabajo desempeñado.

A su vez, las retribuciones de los funcionarios de carrera se clasifican en retribuciones básicas (sueldo base, el cual se incrementa cada tres años de servicio), retribuciones complementarias y pagos extraordinarios (véase cuadro 18) (EURYDICE, 2017b).

El salario del personal docente de escuelas privadas con financiamiento público (centros privados concertados) se compone de un sueldo base, las retribuciones complementarias, la antigüedad trianual y dos pagas extraordinarias.

Las retribuciones de los docentes de escuelas públicas y escuelas privadas concertadas son diferentes en función de la Comunidad Autónoma. Los salarios de un profesor que labora en un centro privado se componen de salario base, plus de productividad, complemento de desarrollo profesional (que perciben por la formación y los conocimientos adquiridos, teniendo que acreditar un mínimo de 100 horas en cada periodo de cinco años) y plus extrasalarial de transporte (EURYDICE, 2017b).

CUADRO 18.

Retribuciones mínimas del personal docente funcionario de carrera establecidas para todo el Estado

Concepto			Grupo A		Grupo B	
			Subgrupo A1		Subgrupo A2	
			Cuerpo de cate- dráticos (Nivel 26)	Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria; escuelas oficiales de idiomas; artes plásticas y diseño; y música y artes escénicas (Nivel 24)	Cuerpo de profesores técnicos de formación profesional (Nivel 24)	Cuerpo de maestros (Nivel 21)
Pagas ordinarias mensuales						
Sueldo base			1120.15 €		968.57 €	
Trienios (antigüedad)			43.08 €		35.12 €	
Complemento de destino			705.19 €	588.75 €	588.75 €	478.09 €
Complemento específico	Componente general		419.95 €	370.47 €	373.12 €	373.12 €
	Componente singular	Por función tutorial	50.51 €			40.01 €
		Por formación permanente (*)	37.61 – 127.72 €			
	Componente compensatorio (**)					107.46 €
Pagas extraordinarias (***)						
Sueldo base			629.21 €		706.38 €	
Trienios (antigüedad)			26.58 €		25.61 €	
Complemento de destino			705.19 €	588.75 €	588.75 €	478.09 €
Complemento específico	Componente general		431 €	380.21 €	382.93 €	382.93 €
	Componente singular	Por función tutorial	51.83 €			41.06 €
		Por formación permanente (*)	38.59 € – 131.08 €			

Fuente: EURYDICE (2017b: s/p).

*Prorrrateado en cinco periodos. Cada periodo se corresponde con el número de quinquenios o sexenios que hayan sido consolidados. El intervalo que aparece en el cuadro se corresponde con las cantidades mínima y máxima que se pueden percibir por este complemento.

**A percibir por los funcionarios del Cuerpo de maestros adscritos a primero y segundo curso de la ESO.

***Los datos presentados en el cuadro relativos al complemento de destino y al complemento específico se corresponden con la media aritmética calculada a partir de la cantidad a percibir en cada una de las dos pagas extraordinarias, de junio y diciembre.

La jornada laboral en los centros públicos regularmente es de 37.5 horas semanales, 7.5 horas por día, de las cuales 20 se dedican a la docencia (este número varía según los calendarios establecidos por cada Comunidad Autónoma); el resto del tiempo es dedicado a

reuniones de coordinación, entrevistas con padres, programación de la actividad del aula, sesiones de evaluación, guardias o la realización de actividades extraescolares y complementarias (EURYDICE, 2017b).

De acuerdo con la LOE de 2006, en su artículo 9, las funciones que deben cumplir los profesores de la ESO son:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros.

- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente (Juan Carlos I, 2006: art. 91).

En el nivel internacional, la encuesta Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013,⁹ proporciona otras características de los profesores de la ESO españoles: 59 por ciento son mujeres, 45 años es la edad media, 9.7 años es la antigüedad media, 83 por ciento tiene un contrato indefinido, 90 por ciento tiene estudios superiores (sin doctorado), 4.6 por ciento tiene estudios de doctorado, 97.5 por ciento de los profesores ha realizado algún programa de formación del profesorado, 6 por ciento es tutor de uno o más profesores, 78 por ciento indicó haberse sentido muy bien preparado en el contenido de las materias que imparte, 91 por ciento de los profesores imparte docencia de contenidos que estudiaron durante la etapa superior de su formación y 85 por ciento participó en los últimos 12 meses en actividades formativas (MECD, 2013: 18-20).

Finalmente, la conclusión de la carrera docente va de la mano con el proceso de jubilación. En España, es necesario tener reconocidos al menos 30 años completos de servicios efectivos en la administración pública para que un profesor se jubile. En este sentido, hay dos tipos de jubilación para los profesores de centros públicos: voluntaria: a solicitud del funcionario, contar con 65 años y acreditar un periodo de 30 años de servicios efectivos en la administración pública, y forzosa: declarada de forma automática cuando el funcionario tiene 65 años y cumplió con 15 años de servicios efectivos en la administración pública. Si a los 65 años sólo cuenta con 12 años de servicios efectivos reconocidos, puede solicitar una prórroga hasta cumplir los 15 años establecidos. Como máximo, un profesor puede estar activo hasta los 70 años (EURYDICE, 2017b).

9 Encuesta realizada a los profesores que dan clase a alumnos de 15 años que participaron en la prueba PISA 2012. El objetivo principal de la encuesta fue identificar el efecto de las prácticas docentes en el rendimiento de los alumnos. Sólo participaron ocho países de diferente nivel de desarrollo y ubicación geográfica: Australia, España, Finlandia, Letonia, México, Portugal, Rumania y Singapur.

Formación continua o permanente

La formación continua está definida en la LOE como un derecho y una obligación de todos los profesores; además, es obligación de cada administración educativa ofrecer programas de formación continua. La LOE 2006 especifica en su artículo 102 que los programas deben

contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (Juan Carlos I, 2006).

Los profesores se inscriben de manera voluntaria en las actividades de formación permanente, pero cada administración educativa debe garantizar una oferta diversificada, gratuita y con medidas oportunas para favorecer el acceso (Juan Carlos I, 2006: art. 103).

La formación continua es una competencia descentralizada; es decir, cada Comunidad Autónoma tiene la libertad para establecer las líneas prioritarias de la formación permanente. Sin embargo, “el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, se encarga de establecer anualmente las líneas prioritarias a las que deben ajustarse los planes de formación permanente del profesorado” (ME, 2009: 211).

Dado que es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma definir las ofertas de formación permanente, existen diferentes nombres para los centros dedicados a esta actividad: Centros del Profesorado; Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado; Centros de Profesores; Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa; Centros de Recursos Pedagógicos; Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos; Centros de Formación y Recursos; Centros Territoriales de Innovación y Formación; Centro Regional de Innovación y Formación; Centros de Apoyo al Profesorado; Centros de Apoyo a la Formación e Innovación

Educativa (Berritzegunes); Centros de Profesores y Recursos (ME, 2009: 215).

Además de los centros mencionados, la formación continua también se imparte en los departamentos universitarios, los institutos de ciencias de la educación, los colegios profesionales, los sindicatos, los movimientos de renovación pedagógica, etcétera. Para el caso de las instituciones públicas, la oferta es gratuita, y en el caso de otras instituciones existen convenios en los que las administraciones educativas subsidian actividades de formación continua. Los requisitos de ingreso a las actividades están relacionados principalmente con la titulación universitaria o la experiencia docente en determinados niveles educativos (ME, 2009). Las actividades se imparten en cursos presenciales o en línea, seminarios y grupos de trabajo. Existen los denominados “proyectos de formación en centros educativos”, dirigidos a equipos o grupos de profesores de un centro escolar, cuyos contenidos están orientados a la formación teórica y práctica del docente, además de incluir contenidos relacionados con la gestión, dirección y organización de los centros, proyectos educativos y su desarrollo, etcétera:

La mayoría de las actividades de formación permanente se realizan fuera del horario lectivo del profesorado aunque, en algún caso, pueden llevarse a cabo dentro del horario de permanencia en el centro. De igual modo, las obligaciones del profesorado contemplan la existencia de un horario laboral que puede realizarse fuera del centro, en el que se incluye tiempo destinado a la formación permanente.

Además, de acuerdo con la nueva legislación educativa, las administraciones autonómicas deben favorecer el desarrollo de licencias de estudios retribuidas, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas (ME, 2009: 212).

CONSIDERACIONES FINALES

En los últimos 30 años, España ha experimentado un continuo y significativo avance en materia de educación. Este progreso ha te-

nido un impacto positivo en la población. Según cifras de la OCDE, *los españoles pasan, en promedio, 17.3 años en el sistema educativo entre los cinco y los 39 años de edad* (OCDE, 2015); España invierte en educación alrededor de 70000 dólares por alumno, entre los seis y los 15 años; una inversión semejante a la que realizan Finlandia, Japón e Italia. Cincuenta y tres por ciento de los adultos entre 25 y 64 años de edad ha obtenido el equivalente a un título de educación secundaria y 65 por ciento de las personas entre 25 y 34 años ha obtenido el equivalente a un título de educación secundaria.

España destaca en Europa como un sitio de recepción de estudiantes internacionales. Es el primer país emisor y receptor de estudiantes de las becas Erasmus. Anualmente, se calcula que acoge unos 30000 estudiantes Erasmus, más que Alemania (25000) y que Francia (24000) (OCDE, 2015).

La mayoría de los estudiantes españoles asiste a la escuela pública, financiada por el Gobierno a través de la recaudación de impuestos, aunque también existe una diversidad de escuelas privadas. Los inmigrantes pueden enviar a sus hijos a escuelas públicas o privadas, de acuerdo con su elección y pueden incorporarse en cualquier momento del año escolar para capacitarlos en el aprendizaje del español (en el caso de que hablen otra lengua materna) y para integrarlos progresivamente a la vida en la sociedad española.

Cabe señalar que España ingresó a la UE en 1986 y con ello asumió la responsabilidad de incluir en sus políticas nacionales todas aquellas líneas de acción que marca la Unión. En ese sentido, el Gobierno español se ha adherido a las políticas supranacionales y que invariablemente impactan los procesos educativos actuales.

En correspondencia con la Estrategia 2020 y de manera general, el sistema educativo español busca ser flexible y siempre dar una opción de apoyo académico para cumplir con los objetivos de cada nivel obligatorio, evitar el rezago escolar y no dejar a ningún alumno fuera de la posibilidad de acceder a la educación básica. Se espera que, al concluir la educación básica, los alumnos cuenten con más posibilidades de una formación que facilite su acceso al mundo laboral.

La historia española se caracteriza por la presencia de un permanente debate ideológico: conservadores contra liberales, sectores a favor de la monarquía contra grupos a favor de la república, entre otros. Los derechos ganados a partir de los movimientos sociales se han reflejado directamente en la concepción y puesta en marcha de la legislación educativa.

En el marco de la Comunidad Europea se puede señalar que los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa, y específicamente en España, la Constitución de 1812 incorporó la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, y es hasta 1857 con la llamada Ley Moyano que se concretó.

El Estado español se rige por una *monarquía constitucional hereditaria con un régimen de democracia parlamentaria*. Los poderes están divididos en Legislativo, Ejecutivo y Judicial. El rey es el jefe del Estado, es una figura simbólica y se encuentra bajo el control del Poder Legislativo (Parlamento) y del Poder Ejecutivo (Gobierno); las normas y decisiones tomadas por el Parlamento regulan el funcionamiento del Estado, así como la actuación y funciones del rey.

Administrativamente, España está organizada en municipios, provincias y Comunidades Autónomas, que disponen de sus respectivos parlamentos y ejecutivos. Cada Comunidad Autónoma está formada por una o varias provincias; a su vez, cada provincia la compone un número variable de municipios.

España es un Estado unitario, el poder se encuentra descentralizado, tanto política como administrativamente, lo que significa que la toma de decisiones públicas y la ejecución de las mismas no sólo corresponden al poder central, sino que comparte dichas funciones con las Comunidades Autónomas y las entidades locales.

El sistema educativo español se regula por la Constitución española aprobada en 1978 y por cuatro leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos constitucionales. Este marco legislativo se completa con una gran cantidad de disposiciones reglamentarias aprobadas con posterioridad. En ellas, se reconoce el derecho a la

educación como uno de los derechos esenciales que los poderes públicos deben garantizar a todos los ciudadanos.

La LODE garantiza una oferta gratuita en los niveles obligatorios e impide discriminaciones en el ejercicio de la libertad de enseñanza, así como el acceso sin discriminaciones a los niveles superiores de educación.

La Constitución garantiza otros derechos básicos en educación como la libertad de enseñanza, la libertad ideológica y religiosa, y el derecho a la cultura. Asimismo, asegura la garantía de los derechos humanos, los derechos de los niños y los de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

En este mismo sentido, la LODE señala los derechos y las libertades de los miembros de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos). A los docentes, se les garantiza la libertad de cátedra. A los padres, se les reconoce el derecho a que sus hijos tengan una educación conforme a lo establecido en la Constitución y en esta ley, y a que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, así como a elegir un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.

Los alumnos tienen reconocido en la LODE el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, a la valoración objetiva de su rendimiento, al respeto de su libertad de conciencia y de convicciones, al respeto de su integridad y dignidad, a participar en el funcionamiento del centro, a recibir orientación escolar y profesional, y la ayuda precisa para compensar carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, y a la protección social en caso de ser necesario, así como el derecho a asociarse. También se determina como deber básico de los alumnos el estudio y el respeto a las normas de convivencia del centro y se reconoce el derecho de reunión.

La LODE promueve la participación de la comunidad en la programación de la enseñanza, en la organización y en el gobierno de los centros docentes, así como el principio de autonomía pedagógica organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos.

La Constitución reconoce la descentralización de la administración de la enseñanza en el Estado de las autonomías como un espec-

to esencial, excepto aquellas cuestiones que son de reserva competencial del Estado.

El sistema educativo español se organiza en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. De acuerdo con la LOE de 2006, la educación primaria y la ESO constituyen la educación básica, obligatoria y gratuita; son 10 años de enseñanzas básicas que se cursan entre los seis y los 16 años (Juan Carlos I, 2006). La LOMCE de 2013 incluyó los ciclos de formación profesional básica como obligatorios y gratuitos.

Son considerados parte del sistema educativo las administraciones educativas, los profesionales de la educación, así como agentes públicos y privados que desarrollan funciones de regulación, financiación o prestación de servicios educativos. El Consejo Escolar del Estado, la Conferencia Sectorial de Educación, el Sistema de Información Educativa, el Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio son instrumentos del sistema educativo (Juan Carlos I, 2013: art. 2 bis).

Específicamente, la organización de la educación secundaria obligatoria (ESO) gira en torno a dos principios: atención a la diversidad y acceso de todo el alumnado a la educación. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en

lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Juan Carlos I, 2006: art. 22).

Con el objetivo de asegurar educación secundaria obligatoria para todos, el Gobierno ha implementado programas de diversificación curricular para aquellos alumnos con rezago de aprendizaje y programas de cualificación profesional inicial para alumnos mayores de 16 años que no han obtenido su certificado.

En cuanto a la formación docente, su institucionalización se desarrolló de forma paralela a la institucionalización de la educación

en general. Actualmente, la formación inicial de los profesores de educación secundaria está regulada tanto por la LOE de 2006, como por la LOU de 2007. Con la puesta en marcha de la LOE de 2006 se establece que “para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado” (Juan Carlos I, 2006: art. 94). Es importante destacar que, a partir de la Declaración de Bolonia y como consecuencia del proceso de modificación del sistema universitario español, las titulaciones de grado y sus planes de estudio sufrieron modificaciones. Además del grado, para ejercer como profesor de la ESO es necesario contar con un máster universitario en formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas u otros títulos equivalentes a efectos de docencia, cuyas características también corresponden a los acuerdos tomados en la Declaración de Bolonia (EURYDICE, 2017d).

Para acceder a una plaza docente en escuelas públicas, es necesario participar en un concurso de oposición que consiste en la valoración de los conocimientos disciplinarios y didácticos, trayectoria académica y prácticas frente a grupo; en el caso de las escuelas de carácter privado, no hay concurso, pues se considera que los profesores trabajan por cuenta propia. La regulación del acceso a la carrera docente por concurso de oposición se establece en la LOE de 2006 y en el Real Decreto 276 de 2007, en el que se desarrolla el Reglamento de Ingreso, Accesos y Adquisición de Nuevas Especialidades en los Cuerpos Docentes.

Cuando un aspirante supera la fase de oposición, es candidato a ser seleccionado. Sin embargo, una vez finalizado el periodo de prácticas, el aspirante está en condiciones de incorporarse al cuerpo docente de un centro público siempre y cuando acredite haber prestado servicios durante al menos un curso escolar. La selección final de aspirantes depende directamente de las plazas existentes (EURYDICE, 2017b).

La formación continua está definida en la LOE como un derecho y una obligación de todos los profesores; además, es obligación de

cada administración educativa ofrecer programas de formación continua. Los profesores se inscriben de manera voluntaria en las actividades de formación permanente, pero cada administración educativa debe garantizar una oferta diversificada, gratuita y con medidas oportunas para favorecer el acceso (Juan Carlos I, 2006: art. 103).

Finalmente, se puede señalar que existen diversas tensiones ante el reto del Estado español de formar ciudadanos para el siglo XXI, en el marco de las exigencias y demandas de los acuerdos emanados de la Comunidad Europea, así como de las necesidades específicas del país, lo que ha llevado a la búsqueda e implantación de diversas estrategias político-educativas para cumplir con los compromisos y metas establecidos.

REFERENCIAS

- Cabrera, Mercedes (2007), “Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, *Boletín Oficial del Estado*, Ministerio de Educación y Ciencia, 29 de diciembre, <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- CIS (2017), 3159/*Barómetro de noviembre de 2016*, <http://www.cis.es/cis/openem/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14312>, consultado en enero de 2017.
- Comisión Europea (2013), *Comprender las políticas de la Unión Europea. Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Europa-2020-la-estrategia-europea-de-crecimientoA.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Comunidad Europea (2012), “Tratado Constitutivo de la Unión Europea (Versión consolidada)”, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 24 de diciembre, pp. 33-184, <<https://www.boe.es/legislacion/>>

- enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf>, consultado en enero de 2017.
- CEE (2015), *Informe 2015 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2013-2014*, <<http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>>, consultado en enero de 2017.
- Cruz, José Ignacio (2012), “Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936)”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 233-252, <<http://revistas.um.es/educatio/issue/view/10641/showToc>,>, consultado en enero de 2017.
- Díaz, Francisco y Silvia Moratalla (2008), “La Segunda Enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera”, *Ensayos*, núm. 23, pp. 283-306, <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_13.pdf>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2017a), *Panorama General*, <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Redirect>>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2017b), *Condiciones de trabajo del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/España:Condiciones_de_trabajo_del_profesorado_de_Educación_Infantil,_Primaria_y_Secundaria>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2017c), *Educación superior*, <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-superior.html>>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2017d), *Formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado_de_Educaci%C3%B3n_Infantil,_Primaria_y_Secundaria>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2016a), *Organización de la ESO*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Organizaci%C3%B3n_de_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2016b), *Grado*, <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Grado>>, consultado en enero de 2017.

- EURYDICE (2016c), *Programas de segundo ciclo: Máster*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Programas_de_segundo_ciclo:_Máster>, consultado en enero de 2017.
- EURYDICE (2011), *Resumen descriptivo de los sistemas educativos europeos*, España, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_ES.pdf>, consultado en marzo de 2012.
- EURYDICE (2009), *Organización del sistema educativo español 2008-2009*, España, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf>, consultado en enero de 2010.
- Felipe VI (2015), “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546, <<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Garrido, Manolo (2005), “Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local”, *Contraluz*, año 2, núm. 2, Asociación Cultural Cerdá y Rico, pp. 89-146, <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3093.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Gobierno de España (2017), “La organización territorial”, *España hoy. Organización del Estado*, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/organizacionestado/Paginas/index.aspx>>, consultado en enero de 2017.
- Gobierno de España (2016a), “Evolución reciente de la economía española”, *España Hoy 2015-2016. Economía e I+D+i*, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/economia/Paginas/index.aspx>>, consultado en enero de 2017.
- Gobierno de España (2016b), “Educación”, *España Hoy 2015-2016*, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/educacion/Paginas/index.aspx>>, consultado en enero de 2017.
- Gobierno de España (2007), “La organización del Estado. Capítulo III”, *España hoy 2007*, Madrid, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/historico/Paginas/index.aspx>>, consultado en enero de 2017.

- IMIO (2014), *Plan estratégico de igualdad de oportunidades 2014-2016*, Madrid, <<http://www.inmujer.gob.es/actualidad/PEIO/docs/PEIO2014-2016.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- INC (2017), *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, <https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html>, consultado en enero de 2017.
- INE (2017a), *Encuesta de población activa, Metodología 2005. Descripción general de la encuesta*, Madrid, <<http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/docs/resumetepa.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- INE (2017b), “Anuales”, Encuesta de población activa, <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&secc=1254736195128&idp=1254735976595>, consultado en enero de 2017.
- INE (2016), “Crecimiento en volumen (Base 2010)”, Sección Prensa. Producto Interior Bruto (PIB), <http://www.ine.es/prensa/pib_tabla_cne.htm>, consultado en enero de 2017.
- INE (2015a), *España en cifras 2015*, Madrid, <http://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INEPublicacion_C&cid=1259924856416&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalleGratis>, consultado en enero de 2017.
- INE (2015b), “Contabilidad Nacional. Base 2010. Producto Interior Bruto y sus componentes”, *Anuario Estadístico de España 2015*, pp. 311-345, <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario15/anu15_10conta.pdf>, consultado en enero de 2017.
- INE (2015c), “Resultados nacionales”, *Series detalladas desde 2002*, <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=resultados&idp=1254735572981>, consultado en enero de 2017.
- Jiménez, Jesús (2010), “El currículum de la educación secundaria”, en Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- Juan Carlos I (2016), “Real Decreto 721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas (Texto consolidado)”, *Boletín Oficial del Estado*, 16 de julio, <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-821-consolidado.pdf>>, consultado en enero de 2017.

- Juan Carlos I (2013), *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, 10 de diciembre, <<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (2012), *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) (Texto consolidado)*, 20 de junio, <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (2007a), *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*, 13 de abril, <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (2007b), *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, 5 de enero, <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (2006), *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, 4 de mayo, <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (1985), *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, 4 de julio, <<https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- Juan Carlos I (1978), *Constitución española*, 29 de diciembre, <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/leyfundamental/Documents/29022016Constitucion.Consolidado.pdf>>, consultado en enero de 2017.
- López Revilla, Mercedes (2011), “Orden EDU/645/2011, de 17 de marzo, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Maestros para plazas del ámbito de gestión territorial del Ministerio de Educación y procedimiento de adquisición de nueva especialidad por funcionarios de carrera del mencionado cuerpo”, *Boletín Oficial del Estado*, Ministerio de Educación-Subsecretaría de Educación, 26 de marzo, <<https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/26/pdfs/BOE-A-2011-5485.pdf>>, consultado en enero de 2017.

- Llavador, José, Francesc J. Hernández i Dobon y Alejandra Montané López (2008), “Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, Madrid, septiembre-diciembre, pp. 53-71, <<http://www.rieoei.org/rie48a02.htm>>, consultado en enero de 2017.
- Marchesi, Álvaro (2001), “Presente y futuro de la reforma educativa en España”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 27 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <<http://www.rieoei.org/rie27a03.htm>>, consultado en enero de 2017.
- Márquez, Ana Cristina (2009), “La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”, tesis doctoral, Universidad de Málaga, <<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2652/17676356.pdf?sequence=1>>, consultado en enero de 2017.
- ME (2009), *Informe del Sistema Educativo Español 2009*, vol. 1, Secretaría General Técnica, <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales.html>>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2017), “Composición”, *Consejo Escolar del Estado*, Madrid, <<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/organizacion/composicion.html>>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2016a), *Sistema Estatal de Indicadores 2016*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Nacional de Evaluación Educativa/ Subdirección General de Estadísticas y Estudios, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2016/17768--sistemaestatalindicadores2016-27-3-2017.pdf?documentId=0901e72b824643f0>>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2016b), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*, Madrid, MECD/Instituto Nacional de Evaluación Educativa, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2016c), *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA 2015. Informe español*, Madrid, MECD, <<http://www.mecd.gob>.

- es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2015), *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2013-2014. Resultados detallados*, <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2013-2014.html>>, consultado en enero de 2017.
- MECD (2013), *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de Talis 2013 y PISA 2012*, MEC/Consejería de Educación, Cultura y Turismo del Gobierno de La Rioja/INEE/Fundación Santillana, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicasdocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>>, consultado en enero de 2017.
- MSSSI (2014), *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*, Madrid, <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf>, consultado en enero de 2017.
- Moratalla, Silvia y Francisco Díaz (2008), “La Segunda Enseñanza desde la Segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación”, *Revista Ensayos*, núm. 23, Albacete, Facultad de Educación de Albacete, pp. 283-305, <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_14.pdf>, consultado en enero de 2017.
- Novak, Petr y Rosa Raffaelli (2016), *El tratado de Lisboa*, Parlamento Europeo, <http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_1.1.5.pdf>, consultado en enero de 2017.
- OCDE (2015), *¿Cómo va la vida? Medición de bienestar*. OCDE, <http://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/spanish_d58b2502-es?isSummaryOf=/content/book/how_life-2015-en>, consultado en febrero de 2017.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006), “Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación (refundición)”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de julio, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:204:0023:0036:es:PDF>>, consultado en enero de 2017.

- Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2000), “Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea”, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 18 de diciembre, <http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf>, consultado en enero de 2017.
- Penalva, José (2007), “La descentralización educativa: problemas de aplicación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 42/5, 25 de abril, pp. 1-15, <<http://rieoei.org/1927.htm>>, consultado en enero de 2017.
- PNUD (2015), *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*, Nueva York, <<http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2015-human-development-report.html>>, consultado en enero de 2017.
- Roca i Casas, Enric (1996), *El desarrollo curricular en secundaria*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- UE (1992), “Tratado de la Unión Europea (Versión consolidada)”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de octubre, <http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0005.02/DOC_1&format=PDF>, consultado en enero de 2017.
- Valle, Javier (2006), *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación*, MEDC/CIDE, <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-union-europea-y-su-politica-educativa-tomo-i-la-integracion-europea-tomo-ii-medio-siglo-de-acciones-en-materia-de-educacion/administracion-educativa/12093>>, consultado en enero de 2017.
- Viñao, Antonio (2013), “Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI)”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 22, <<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9321>>, consultado en enero de 2017.
- Wert Ortega, José Ignacio (2015), “Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato”, *Boletín Oficial del Estado/MECD* 29 de enero, <<http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>>, consultado en enero de 2017.

ADN:	Ácido Desoxirribonucleico
AFIRSE:	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (por sus siglas en francés)
AGERS:	Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique
AHS:	Allgemeinbildende Höhere Schule
AOA:	Atestación de Orientación
ATO:	Area Training Organization
AUE:	Acta Única Europea
BA:	Bachelor of Art
BED:	Bachelor of Education
BMB:	Bundesministerium für Bildung
BHS:	Escuela Superior de Formación Profesional
BMS:	Escuela Media de Formación
BMUK :	Ministerio Federal para la Instrucción y los Asuntos Culturales (por sus siglas en alemán)
BMWF:	Ministerio Federal para la Ciencia y la Investigación (por sus siglas en alemán)
BNB:	Banco Nacional de Bélgica
BOE:	Boletín Oficial del Estado (España)
BUP:	Bachillerato Unificado Polivalente
CAP:	Certificado de Aptitud Profesional
CAP:	Comunidad de Aprendizaje Profesional

CAP:	Curso de Aptitud Pedagógica
CAPEPS:	Certificado de Aptitud al Profesorado de Educación Física y Deportiva
CAPES:	Certificado de Aptitud al Profesorado de la Enseñanza de Segundo Nivel
CAPET:	Certificado de Aptitud al Profesorado de Enseñanza Técnica
CE:	Comunidad Europea
CE:	Curso Elemental
CEB:	Certificado de Estudios de Base
CECP:	Committee Encouraging Corporate Philanthropy
CEE:	Consejo Escolar del Estado
Cefires:	Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos
CEP:	Centros de Profesores
CESS:	Certificado de Enseñanza Secundaria Superior
CFIE:	Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
CFR:	Centros de Formación y Recursos
CGE:	Consejo General de Enseñanza
CIDE:	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CIDEAD:	Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia
CIEFP:	Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
CINE:	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIS:	Centro de Investigaciones Sociales
CITE:	Clasificación Internacional Tipo de la Educación
CM:	Curso Medio
CGE:	Certificado General de Educación
Cocof:	Comisión Comunitaria Francesa
Cocom:	Comisión Comunitaria Común
Cocon:	Comisión Comunitaria Neerlandesa

COU:	Curso de Orientación Universitaria
CP:	Centros del Profesorado
CP:	Curso Preparatorio (en enseñanza elemental)
CPMS:	Centros Psico-Médico-Sociales
CPR:	Centros de Profesores y Recursos
CRIF:	Centro Regional de Innovación y Formación
CRP:	Centros de Recursos Pedagógicos
CRPE:	Concurso de Selección de Profesores de Escuela
CSE:	Certificado de Educación Secundaria
CTIF:	Centros Territoriales de Innovación y Formación
DAES:	Diploma de Aptitud para Acceder a la Enseñanza Superior
DEUST:	Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
DGB:	Dirección General de Bibliotecas
DGS-SB:	Direction Générale Statistique-Statistics Belgium
DIMA:	Dispositivos de Iniciación a los Oficios en Alternancia (por sus siglas en francés)
DNB:	Diploma Nacional del BREVET
DUT:	Diploma Universitario de Tecnología
EACEA:	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECTS:	European Credit Transfer and Accumulation System
EGB:	educación general básica
EPA:	Encuesta de Población Activa
EPLE:	Establecimientos Públicos Locales de Enseñanza
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
ESPE:	Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación
ETA:	Euskadi Ta Askatasuna
EUROSTAT:	Oficina Estadística de las Comunidades
EURYDICE:	Red de Información sobre la Educación en Europa
FFYL:	Facultad de Filosofía y Letras
FES:	Facultad de Estudios Superiores
FP:	Formación Profesional

FW-B:	Fédération Wallonie-Bruselas
GCE:	Certificado General de Educación
GCSE:	General Certificate Secondary Education
HLM:	Habitation à Loyer Modéré
ICE:	Información Comercial Española
ICSEI:	Congreso Internacional para la Efectividad y Mejoramiento Escolares
IDH:	Índice de Desarrollo Humano
IES:	Institutos de Educación Secundaria
IISUE:	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IMIO:	Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades
INB:	ingreso nacional bruto
INC:	Instituto Nacional de Cualificaciones
INE:	Instituto Nacional de Estadística
INEE:	Instituto Nacional de Evaluación en Educación
INEED:	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INSEE:	Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos (por sus siglas en francés)
IUFM:	Institutos Universitarios de Formación de Profesores (por sus siglas en francés)
IUT:	Institutos Universitarios de Tecnología
KEL:	Kinder-Eltern-Lehrer
KMS:	Escuela Secundaria Cooperativa (por sus siglas en alemán)
LEA:	Asociación Internacional para la Evaluación de la Eficacia en el Ámbito Escolar (por sus siglas en francés)
LGE:	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LOCE:	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOCFP:	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
LODE:	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación

LOE:	Ley Orgánica de Educación
LOGSE:	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE:	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOPEG:	Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno
LOU:	Ley Orgánica de Universidades
MEF:	Ministère de la Communauté Française
MCF-AGERS:	Ministère de la Communauté Française-Administration Général de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique
MCF-DRI:	Ministère de la Communauté Française-Directions de Relations Internationales
ME:	Ministerio de Educación
MEC:	Ministerio de Educación y Cultura
MECD:	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MEEF:	Maester en Enseñanza, Educación y Formación
MENESR:	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MENRT:	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie
MSSSI:	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
NMS:	Neue Mittel Schule
NTPP:	número total de periodos y profesores
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos
ONIEP:	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
OPEP:	Organización de Países Exportadores de Petróleo
OREALC:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OTAN:	Organización del Tratado del Atlántico Norte
PACA:	Provenza-Alpes-Costa Azul

PAPPIT:	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PCC:	Proyecto Curricular de Centro
PIB:	producto interno bruto
PISA:	Programme for International Student Assessment
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA:	paridad de poder adquisitivo
Prelac:	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROA:	Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo
PSOE:	Partido Socialista Obrero Español
PYME:	Pequeñas y Medianas Empresas
PUF:	Presses Universitaires de France
QTS:	Qualified Teacher Status
REP:	Red Educación Prioritaria
RIS:	Sistema de Información Jurídica Federal (por sus siglas en alemán)
RVG:	Reichvolksschulegesetz
Segec:	Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SEGPA:	Secciones de Enseñanza General y Profesional Adaptada
SEP:	Secretaría de Educación Pública
Siteal:	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SQA:	Schul Qualität Allgembildung
Talis:	Teaching and Learning International Survey
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAT:	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UBD:	Understanding by Design
UE:	Unión Europea
ULIS:	Unidades Localizadas para la Inclusión Escolar (por sus siglas en francés)
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URSS:	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZEP:	Zonas de Educación Prioritaria

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO es doctora en Pedagogía por la UNAM. Actualmente, es investigadora adscrita al IISUE de la UNAM. Sus líneas de investigación son Currículum, Didáctica y Formación profesional. Entre sus publicaciones más recientes están “El posgrado en México. Debates en torno a la formación”, en Alicia de Alba y Alicia Casimiro López (coords.) (2015), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, IISUE-UNAM; “La gestión del currículo: una tarea compartida”, en Concepción Barrón Tirado (coord.) (2016), *La administración y gestión de instituciones educativas*, UAT; “Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México”, en C. Díaz Villavicencio (ed.) (2016), *Las competencias genéricas en la educación superior*, Pontificia Universidad Católica de Perú.

PATRICIA DUCOING WATTY es licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM, con especialización en Ciencias de la Educación por la Universidad Sorbona París VIII. Es investigadora del IISUE de la UNAM, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y presidente de la sección Mexicana de la Afirse. Sus líneas de investigación son Formación de profesores y profesionales en la educación, Institucionalización de la pedagogía en la universidad de México, Educación secundaria y básica, Pensamiento crítico en educación y Problemática teórico-epistemológica de la investigación en educación. Sus publicaciones más recientes son *Quehaceres y sabe-*

res educativos del Porfiriato (2012), IISUE-UNAM; la coordinación de *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (2016), Afirse/Plaza y Valdés; la coordinación de *Educación básica y reforma educativa* (2018), IISUE-UNAM.

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER es doctora en educación por la Universidad La Salle. Actualmente, es investigadora en la Universidad La Salle, México. Imparte clases en licenciatura de educación preescolar y primaria en la Escuela Normal La Salle y en los posgrados en educación de la Universidad La Salle. Sus líneas de investigación son la Formación inicial y continua de maestros, y la Convivencia. Sus publicaciones más recientes son María Bertha Fortoul Ollivier y Cecilia Fierro, “La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente” en Patricia Ducoing (coord.) (2016), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, Afirse/Plaza y Valdés; María Bertha Fortoul Ollivier, “Los distintos tipos de saberes en las escuelas. Su relevancia en los procesos de formación de sujetos”, *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, vol. 12, núm. 47; en coautoría con Cecilia Fierro, *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula* (2017), Editorial SM.

DALIA GARCÍA TORRES es egresada de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha diseñado cursos en línea y presenciales dirigidos a profesores tanto para la CUAED-UNAM como para el Colegio de Bachilleres. Inició su participación en el ámbito de la investigación con la colaboración en la investigación comparada “La educación secundaria: problemática y retos al inicio del siglo” en el IISUE, así como en el proyecto de investigación “Corrientes de pensamiento sobre gestión” en la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro de la Afirse Sección Mexicana desde 2014. Asimismo, ha participado en la coordinación general de los últimos dos congresos internacionales que tal asociación ha llevado a cabo en 2014 y 2018, así como en diversas actividades realizadas por el COMIE para la organización de distintas ediciones de su Congreso Nacional de Investigación Educativa.

PATRICIA MAR VELASCO es doctora en historia por la Universidad de Viena, es investigadora en el IISUE de la UNAM y da clases en el posgrado de Pedagogía de la misma universidad. Sus líneas de investigación son Educación y derechos humanos, Pedagogía Gestalt en la formación e investigación, Formación docente y Educación básica y media superior. Sus publicaciones más recientes son, en coautoría con Juan Francisco Aguilar Meza, “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, en Patricia Ducoing (coord.) (2013), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, IISUE-UNAM; “Formación docente y ejercicio profesional. Una danza en la cuerda floja”, en Santiago Castillo Arredondo (coord.) (2014), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria*, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

*La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria
(Bélgica, Francia, Austria y España)*

se terminó de imprimir en febrero de 2019 en los talleres
de Tríptico Taller, S.A. de C.V., ubicados en Carrizal 19, Casa 4
Col. Lomas Quebradas, Del. Magdalena Contreras C.P. 10000.

En su composición se utilizaron las familias tipográficas
Sabon LT Std, diseñada por Jan Tschichold en 1967 y
Myriad Pro, diseñada por Rober Slimbach y Carol Twombly.

Para interiores se empleó papel cultural
de 90 gramos y para los forros,
couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de
Eugenia Calero.

El tiro consta de 200 ejemplares.