



ISBN: 9786073024945

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Ducoing Watty, P. (2019). La secundaria europea vista desde América Latina. En Autor (Coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 39-72). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

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

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 incivilidad 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.