



ISBN: 9786073024945

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

---

Ducoing Watty, P. (2019).  
Francia: un acercamiento al colegio único.  
En Autor (Coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo  
de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp.  
149-275). 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*

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.<sup>1</sup> 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,<sup>\*</sup> 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,<sup>2</sup> 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), 4058 cantones y 36699 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

<b>Función</b>	<b>Regiones</b>	<b>Departamentos</b>	<b>Comunas</b>	<b>Estado</b>
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

<b>Edad</b>	<b>Unión Europea</b>	<b>Fuera de la Unión Europea</b>
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

<b>Países</b>	<b>Población en miles con ciudadanía</b>	<b>%</b>	<b>Población en miles sin ciudadanía</b>	<b>%</b>
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

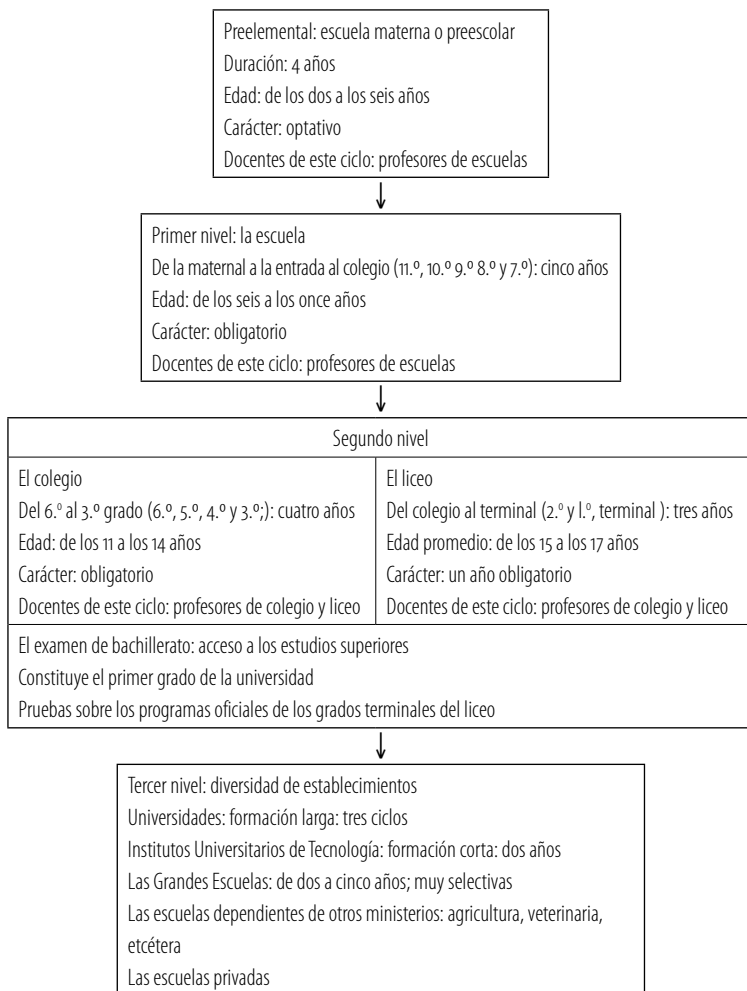
Es optativa y gratuita para todos los niños franceses o extranjeros de dos a seis años. Es la base del sistema educativo y de la organización pedagógica en ciclos. La escuela materna es pública y desde hace más de un siglo atiende a los niños antes de la escolaridad obligatoria. El gobierno francés ha 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-primero 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.<sup>3</sup> 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 pluridisciplinares, 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 pluridisciplinares. 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.<sup>4</sup> 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 especiales<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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 encuentran 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,<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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;<sup>9</sup> 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;<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup>

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).<sup>12</sup>

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,<sup>13</sup> 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

<b>Academias</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
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
<b>Total</b>	<b>5 290</b>	<b>1 807</b>	<b>7 097</b>

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
	<b>Total</b>	<b>627 707</b>	<b>309 011</b>	<b>176 860</b>	<b>85 193</b>	<b>804 567</b>	<b>100.0</b>
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
	<b>Total</b>	<b>620 177</b>	<b>306 769</b>	<b>172 667</b>	<b>83 475</b>	<b>792 844</b>	<b>100.0</b>
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
	<b>Total</b>	<b>620 850</b>	<b>307 607</b>	<b>171 810</b>	<b>84 009</b>	<b>792 660</b>	<b>100.0</b>
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
	<b>Total</b>	<b>634 830</b>	<b>315 034</b>	<b>17 4357</b>	<b>85 658</b>	<b>809 187</b>	<b>100.0</b>
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
	<b>Total</b>	<b>26 410</b>	<b>9 906</b>	<b>3 003</b>	<b>1 163</b>	<b>29 413</b>	<b>100.0</b>
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
	<b>Total</b>	<b>752</b>	<b>188</b>	<b>339</b>	<b>84</b>	<b>1 091</b>	<b>100.0</b>
<b>Total colegio</b>	<b>2 530 726</b>	<b>1 248 515</b>	<b>699 036</b>	<b>339 582</b>	<b>3 229 762</b>	<b>100.0</b>	

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
<b>Indicador de clima escolar</b>							
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
<b>Reprobación</b>								
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
<b>Tránsito entre grados</b>								
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,<sup>14</sup> 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
		13-14 años	Central	1.º
			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

<b>Competencias</b>	<b>Ámbitos del zoclo involucrados</b>
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

<b>Escritura</b>	
<b>Logros esperados al final del ciclo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar por escrito un sentimiento, un punto de vista, un juicio argumentado, considerando el destinatario y respetando las principales normas de la lengua escrita.</li> <li>• 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.</li> <li>• Formular por escrito su visión sobre una obra literaria o artística.</li> <li>• Utilizar el escrito para reflexionar y crear herramientas de trabajo.</li> </ul>	
<b>Conocimientos y competencias asociadas</b>	<b>Ejemplos de situaciones, de actividades y de recursos para el alumno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar las principales funciones del escrito.</li> <li>• Adoptar estrategias y procedimientos de escrituras eficaces.</li> <li>• Practicar la escritura de invención.</li> <li>• Explotar lectura para enriquecer su escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta sobre los usos de la escritura (sociales, personales, literarios).</li> <li>• Elaboración de listas, esquemas, mapas conceptuales, dibujos.</li> <li>• Comparación de tomas de nota.</li> </ul>
<b>Señales de avance</b>	
<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*,<sup>15</sup> 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 adqui-

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*<sup>16</sup> 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 Bolonia<sup>17</sup> 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 licenciatura<sup>18</sup> –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.<sup>19</sup> 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 alternancia<sup>20</sup> (MENESR, *s/d* b). Durante la maestría, los estudiantes se acercan a la investigación, ya que deben preparar una memoria.<sup>21</sup>

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](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](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<sup>ème</sup> 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](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](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.
- Deleneuveville, 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](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&reg\\_id=99](http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=estim-pop&reg_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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](http://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](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](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](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](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/](http://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#](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](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<sup>ème</sup> 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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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.