



ISBN: 9786073024945

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

Mar Velasco, P. G. (2019).

Del siglo XIX al XXI: La reforma de la secundaria en Austria.
En P. Ducoing Watty (Coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Bélgica, Francia, Austria y España)* (pp. 277-374). 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 de Guadalupe Mar Velasco

INTRODUCCIÓN

“¿Por qué no escribes el capítulo sobre Austria?”, suena a fácil encomienda a casi 10 años sumados en diferentes fases de haber vivido en ese país y de haber hecho un estudio sobre su sistema dual de formación profesional. Escribir sobre un país que no es el propio, con el cual hay un vínculo afectivo de décadas parecería sencillo, pero no, no lo es. Se mezcla la extrañeza de un ser de 23 años crecido en un ambiente totalmente diferente que se encuentra con una sociedad donde todo le es ajeno. Muchas cosas, casi todas, eran motivo de sorpresa. Al paso de los años y sin que el inmigrante tenga conciencia de ello, esas cosas sorprendentes dejan de serlo, se van convirtiendo en algo natural, se naturalizan, y esa persona se adapta, integra y de algún modo mimetiza. Un ir y venir entre lo familiar y lo ajeno permanece; las zonas de confianza, de naturalidad y de ajinidad se mueven como una mirada a través de un caleidoscopio.

Comprender ese complejo sistema educativo austriaco fue un reto nada fácil de cumplir. Lo conocía incluso como usuaria y, como bien señala Kosik (1976), no lo conocía. El fenómeno muestra y oculta a la vez. Había una forma muy diversa de atender la secundaria. ¿Cómo hacerla inteligible? ¿Qué decir sobre esas múltiples formas de atender a la población de entre 10 y 15 años? En la vida diaria austriaca, existe básicamente la *Hauptschule* y el *Gymnasium*. Cuando uno habla con la gente e incluso con los maestros de edu-

cación básica que orientan a los padres de familia con relación al futuro escolar de los niños, la plática gira en torno a ¿*Hauptschule* o *Gymnasium*? La diversidad es en realidad poco importante, son finezas del sistema. El núcleo duro lo constituyen los tipos de escuela.

A la primera (*Hauptschule*), que corresponde a la secundaria, van los chicos menos dotados para el estudio o los que carecen del dominio del alemán por su origen extranjero. A la otra escuela, el *Gymnasium*, asisten los mejores alumnos de la primaria, en términos muy simples, como aparecen en una primera aproximación. Los alumnos del primer tipo de escuela, en una alta proporción, terminarán siendo trabajadores, artesanos o técnicos calificados; en una mínima proporción, emigrarán al otro tipo de escuela; pocos son los que no lograrán calificación alguna posterior al término del periodo de educación obligatoria y serán trabajadores auxiliares. Este tipo de escuela dura cuatro años de formación más un año llamado *Politéc-nico*, en el cual se les preparará precisamente para su integración al mercado de trabajo como aprendiz en algún oficio. En el segundo tipo de escuela, el *Gymnasium*, los jóvenes asisten por ocho años y al concluir realizarán una serie de exámenes (proceso denominado *matura*¹) que los declarará aptos para ingresar a la educación superior. Los vasos comunicantes entre ambos sistemas son exiguos.

Desde una mirada de la educación universal y con la idea de la secundaria como atención a los niños egresados de la primaria, lo que a mi entender saltaba era una atención secundaria dividida a muy temprana edad entre los que en el futuro serían los empleados y trabajadores o los que tendrían la oportunidad inmediata de una educación superior.

Fue un largo proceso de acercamiento y lejanía, de búsqueda, reflexión y cuestionamientos lo que me llevó un buen tiempo al inicio de la investigación y que me hacía sentir incómoda con el tema. No quería hacer un trabajo monográfico descriptivo, lo que hubiera sido la solución más fácil, pero al mismo tiempo no encontraba el punto de inflexión que me hiciera decir ¡*eureka!* Para mi sorpresa,

1 Estos exámenes son tres, constan de varias etapas y se evalúan los conocimientos de los alumnos en las materias de alemán, idioma extranjero y matemáticas.

en pleno proceso de investigación aparece una reforma educativa que significó la muerte de la *Hauptschule* y su transformación en una “Nueva Escuela Media (Secundaria)” (NMS por sus siglas en alemán).

A partir de 2012 y hasta 2016 todas las escuelas secundarias del país tendrían que habese mudado al formato de NMS, cuyos conceptos fundantes me dejaron sorprendida. Ésta era una escuela donde predominaría el concepto de integración total. Por ejemplo, los subgrupos por rendimiento escolar de la *Hauptschule* fueron abolidos y en su lugar se creó la enseñanza en equipo con dos maestros por grupo en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas; de acuerdo con su rendimiento se evalúan con dos criterios: conocimiento profundizado y conocimiento básico. Los alumnos mejor evaluados tienen derecho a ingresar al bachillerato de manera directa.

Con la aparición de esta nueva modalidad escolar, mi objeto de estudio, la *Hauptschule*, se desdibujó. Ello parecía salvarme de la contradicción en la que había estado atascada, había que ver la NMS y el *Gymnasium*, y se acabó. Pero el asunto no iba a ser tan sencillo, porque la NMS surgió en el diálogo con los problemas que hicieron de la *Hauptschule* una institución que no respondía a las demandas de la sociedad actual. Acercarse a la NMS y a sus principales gestores me hizo ver la genealogía de este proyecto y con ello la del sistema escolar austriaco; la NMS apareció como un eclipse en el cual un cuerpo celeste es cubierto por otro pero, al mismo tiempo, no lo puede ocultar, sino que mientras y después de su paso lo muestra en toda su dimensión.

En este trabajo, trataré de encontrar claridad sobre un antiguo sistema educativo que parece que lentamente se mueve, aunque le ha costado trabajo. Por supuesto que, si de sistemas hablamos, hablamos de aquellos que lo constituyen y ese sistema lo están movilizan-do maestros comprometidos con nombre y apellido, y autoridades “reconocientes” y dispuestas a apostar por la niñez y juventud aun a costa de su futuro político.

MARCO SOCIOHISTÓRICO

La Segunda República de Austria se estableció en 1955; es un Estado libre y soberano situado en la parte central del continente europeo, su localización ha marcado una actuación como puerta de entrada y punto de encuentro cultural entre las Europas oriental y occidental. Miembro de la Unión Europea (UE) con obstáculos formales para participar en su fundación y frontera con Europa Oriental. Aunque su historia es de largo recorrido, es importante resaltar que la configuración actual de Austria es una porción territorial reducida, una octava parte de lo que era en 1910; en ese territorio, coexistían 10 grupos lingüísticos plenamente definidos y 13 estados europeos actuales. El alemán es la lengua oficial y en algunas regiones, además del alemán, el croata y el húngaro en Burgenland y el esloveno en Carintia son asimismo lenguas oficiales (Oficina Nacional de Turismo de Austria, 2017a).

Organización y gobierno del país en la actualidad

El gobierno de la República es de tipo federal parlamentario, lo cual puede sonar conocido. Sin embargo, tiene algunos rasgos que lo diferencian de otros sistemas parlamentarios y que encontramos en las funciones y atribuciones del presidente, el Parlamento, el jefe de gobierno y los ministros. Esto se puede apreciar en la elección del nuevo presidente en mayo de 2016 que fue anulada a petición del partido perdedor por violaciones a la ley electoral en el manejo de los votos por correo y por la liberación prematura de los primeros resultados el día de elecciones. Esta situación obligó a repetir la elección y a nombrar una figura presidencial colegiada formada por Doris Bures y Karlheinz Kopf, y que permaneció en la presidencia hasta julio de 2017, cuando el presidente electo, Alexander van der Bellen, quien volvió a ganar, asumió el cargo. El jefe de gobierno es nombrado por el presidente de Austria, rasgo peculiar debido a que el Parlamento no interviene en el nombramiento, mientras el jefe de gobierno a su vez está impedido de dar órdenes directamente a los ministros, y

es el Parlamento el que puede hacer mociones de censura al jefe de gobierno y a los ministros en lo individual y en conjunto, e incluso solicitar su renuncia al cargo (Federal Chancellery, 2016).

Los nueve estados que forman la República Federal de Austria son Burgenland, Carintia, Baja Austria, Salzburgo, Estiria, Tirol, Alta Austria, Viena y Vorarlberg. En cada uno de los *Bundesländer*² se elige el *Landtag*,³ su parlamento local, de donde surge su *Landesregierung*,⁴ el gobierno estatal y el *Landeshauptmann*⁵ o gobernador. Los *Bundesländer* o estados se integran por distritos llamados *Bezirke*,⁶ cuya potestad está restringida al ámbito administrativo, excluyendo cualquier involucramiento con la esfera política. Los municipios son los órdenes de gobierno más cercanos a la población y en conjunto integran los estados. En la constitución que rige a la república austriaca, está excluido cualquier territorio sin una adscripción a algún municipio, en el orden de gobierno local. Viena, en su papel de asiento de los poderes federales, contiene un ordenamiento especial, aunque homologable a cualquier municipio austriaco. Es a la vez estado federado con municipio único donde el ayuntamiento, los concejales y el alcalde ejercen las funciones de parlamento, gobierno y gobernador, respectivamente; ha sido considerada la ciudad “roja” debido a que tradicionalmente los socialdemócratas han dominado las elecciones en esta ciudad (Oficina Nacional de Turismo de Austria, 2017b).

El sistema federal austriaco tiene peculiaridades, algunos lo califican de ficticio por los reducidos márgenes de maniobra de los gobiernos estatales. Los temas donde ejercen una autoridad clara son ordenación del territorio y urbanismo; protección ambiental; caza, pesca y agricultura; protección de la juventud, y derecho a recaudar impuestos locales. Esta situación redundante en que las materias de impacto profundo en la sociedad austriaca son de origen federal. La

2 Estados.

3 Parlamento local.

4 Gobierno estatal.

5 Gobernador.

6 Distritos.

normatividad para las ramas del derecho penal, civil y corporativo, además del económico en muchas de sus facetas, es debatida en el ámbito federal. En el mismo caso, está el sistema de salud, las telecomunicaciones y, de suma importancia para nuestro tema, la educación y la universidad. Finalmente, el Poder Judicial es un asunto exclusivo de la federación (Pernhaller y Gamper, 2004).

Sobre la ocupación del territorio, es importante señalar que su configuración puede ser rastreada desde el feudalismo. El reconocimiento de la relativa unidad territorial de los estados o *Bundesländer* proviene de la transformación desde los ducados de Salzburgo, Carintia y Estiria, el condado principesco del Tirol, la Alta y Baja Austria, dos mitades autónomas del archiducado de Austria. Finalmente, Vorarlberg proviene de una semiautonomía del condado del Tirol. La excepción es Burgenland, que surge de varios territorios germanoparlantes pertenecientes a Hungría que se integran en un *Bundesland*. Como podemos observar, la tradición en los territorios que hoy conforman la república de Austria tiene una larga trayectoria feudal y eso aún se nota en el campo. Por otro lado, este reconocimiento como pobladores de un territorio que comparten sus atractivos, así como el penar por las inclemencias de la naturaleza, hace que sean grupos sociales con un alto sentido de cohesión social (De Cueto, 2001).

La actividad económica

Las formas más presentes en la economía austriaca son las empresas públicas y privadas en una mezcla que han denominado economía social de mercado. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, se abre un capítulo que transcurre durante el decenio siguiente; en ese periodo, las actividades básicas se convierten en empresas públicas, tendencia que se reforzó en la década de los ochenta cuando una porción muy significativa de la industria austriaca se nacionalizó. Esta tendencia ha sido revertida desde los noventa, y actualmente se han privatizado muchas empresas importantes hasta alcanzar una

participación en la economía a un nivel comparable al del resto de Europa (Kramer, 2002).

Abundando en la caracterización de la economía austriaca, desde su incorporación a la UE en 1995, ésta ha sufrido una serie de adecuaciones a su estructura para que esté más en consonancia con la UE, lo cual ha ocurrido en dos vías: por un lado, se han liberalizado sectores como las telecomunicaciones y la energía, como las más significativas y, a la par, se han realizado fusiones de empresas extranjeras con las nacionales en sectores como el alimentario, el comercial, el de la construcción, el bancario, el siderúrgico, el petrolero y el mencionado de telecomunicaciones (Austrian Embassy Washington, 2008a).

Los rasgos más destacados de la economía austriaca son un elevado producto interno bruto (PIB) per cápita, sólo superado por Luxemburgo y los Países Bajos; una fortaleza frente a las crisis económicas (3.8 por ciento fue la reducción del PIB después de la crisis de 2008); una tasa de desempleo de las más bajas de la UE, entre lo más destacado. La política de empleo instrumentada fomenta la reducción de horas laborales y mantiene el salario, a la vez que protege los empleos. Las medidas actuales están en la búsqueda de nuevos socios comerciales para consolidar su diversificación, la investigación y el desarrollo de nuevos productos para posicionar sus empresas en el mundo globalizado, así como la instauración de normas que promuevan una economía verde sin descuido de los aspectos digitales. Otro capítulo prioritario en materia económica es reformar el sistema educativo y, sin menoscabo de su prelación, está la lucha contra la evasión fiscal.

La presencia de Alemania como el principal socio económico ha provocado una fuerte dependencia respecto al ciclo económico alemán, razón por la cual se busca diversificar los vínculos con otras economías dentro de la Unión Europea. Los nuevos lazos permiten una revitalización económica y una renovada inversión extranjera atraída por el acceso al mercado europeo. Todas estas medidas en conjunto redundan en una economía fortalecida en los años por venir.

La industria representa un tercio de la actividad económica, siendo las más importantes la fabricación de maquinaria, el sector

siderúrgico, la industria química y la automotriz. El sector de la electrónica es reconocido en la escala internacional por su alta especialización. Algunos sectores, por el desarrollo de sus procesos, involucran grandes volúmenes de empleo. La mayor parte de sus empresas son de tamaño medio y pequeño. Un importante sector de armamento y de textiles completa el cuadro de la industria austriaca.

Los mayores generadores de capitales son los servicios, representan dos tercios de la economía, y son telecomunicaciones, finanzas y turismo; este último muestra su importancia al registrar 20 millones de visitantes extranjeros. Con ello, Austria se convierte en uno de los 10 países más visitados en el mundo. Los ingresos directos del turismo representan la décima parte del PIB, pues la mezcla de historia, cultura, naturaleza, deportes y negocios es un fuerte atractivo para el turismo. Asimismo, el turismo de invierno es particularmente importante por la diversificación vivida en las últimas décadas; los alemanes, turistas habituales en Austria, ahora comparten este destino con otros europeos, orientales y estadounidenses. A esto hay que agregar el que Viena se haya convertido en centro de reuniones para la política internacional, pues es sede de 16 oficinas de las Naciones Unidas, de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y del Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA).

La fuerza de trabajo en 2012 se dividía en 3.4 millones de personas con empleo, 240 mil en la búsqueda de uno, lo que ubicaba su tasa de desempleo en 4.3 por ciento, una de las más bajas en la UE. El régimen laboral es de 40 horas por semana, con un salario mínimo de 1100 euros por mes desde 2009, pagados 14 veces en el año; los pagos extraordinarios se hacen en junio y diciembre. Las vacaciones pagadas son cinco semanas por año. La seguridad social se compone de seguros obligatorios para desempleo, discapacidad, retiro y provisión de supervivencia. El seguro de desempleo se adquiere por laborar durante un año, sus montos van desde 50 a 70 por ciento del pago y se extiende hasta por siete meses; a su término, las personas se pueden postular a otros programas, dependiendo de sus necesidades. La edad para el retiro es 65 años para los hombres y 60 para las mujeres, aunque sólo 10 por ciento de los hombres y 50 por ciento de las mujeres trabajan hasta esa edad, porque las perso-

nas deciden jubilarse antes. El monto de la pensión se calcula por el promedio del último decenio y el periodo de contribuciones. Se prevé que para 2020 existirá un activo por cada jubilado y esto hará necesario reformar el régimen de pensiones (APF Team, 2013).

La población

La dinámica demográfica parte del siguiente escenario: 8.4 millones de habitantes ocupan el territorio con una densidad poblacional de 97 habitantes por kilómetro cuadrado, alrededor de dos tercios habitan en localidades urbanas. Destaca su mezcla étnica variada, que es su legado proveniente del antiguo imperio austrohúngaro, donde las minorías más importantes son los croatas y los húngaros. Una característica preocupante es el declive de su fuerza laboral; es decir, la población potencialmente trabajadora de 15 a 60 años, que se calcula disminuirá de 4.98 millones registrados al inicio del milenio a 4.23 en 2050. La población en edad de retiro pasará de ser la cuarta parte hoy hasta alcanzar un tercio para 2035 (Austrian Embassy Washington, 2008b).

La tasa de natalidad registrada está entre las más bajas del mundo, nueve nacimientos por cada 1000 habitantes, lo que representa alrededor de 77000 bebés al año. En términos realistas, estamos ante una población con un crecimiento muy reducido, dos millones en el curso del siglo xx. Las proyecciones de la población futura estiman que de 1.35 millones de personas menores de 15 años al inicio del milenio disminuirán hasta menos de un millón en 2050.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, Austria se erigió como un país de tránsito por su localización entre las europas oriental y occidental, el mayor volumen de inmigrantes del periodo fueron personas de nacionalidad turca. Se calcula que entre 1945 y 1990, 2.6 millones de personas ingresaron al país como inmigrantes, trasmigrantes o refugiados. Una amplia mayoría permaneció por lapsos cortos o con residencia friccional,* pero casi la tercera parte

* Nota de la edición. Es decir, que mantenían su residencia habitual en el país de origen.

de ellos estableció su residencia en territorio austriaco y una mayoría se hizo ciudadana. Los registros marcan que uno de cada 10 ciudadanos nació en otro país, aunque una gran mayoría es de origen germanoparlante.

Adicionalmente, Austria hubo de enfrentar oleadas de refugiados después de eventos traumáticos como la revolución húngara de 1956, cuando 250 000 personas ingresaron a Austria, o en agosto de 1968, cuando lo hicieron 162 000 checos y eslovacos, o en 1981, con la huida de 120 000 polacos –de los cuales 33 000 solicitaron asilo–, aunque en estos casos la mayoría regresó a sus países. En 1989, la apertura de la frontera de Hungría permitió a 40 mil alemanes del este emigrar a Alemania Occidental a través de Austria. También recibieron a refugiados provenientes de Chile, Argentina, Uganda, Irán y Afganistán. Merece, asimismo, mención el tránsito de 250 000 judíos desde la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) a Israel en el lapso de 1976 a 1990, cuando se permitió la migración directa. Estas oleadas han planteado un reforzamiento de las medidas para controlar sus fronteras; el ejército nacional se ha encargado de su instrumentación. Las situaciones antes señaladas configuraron un escenario en 1992 donde se estima que residen 100 000 personas con estatus irregular y se han recibido 50 000 refugiados de la antigua Yugoslavia, bosnios en su mayoría. Al igual que en Alemania, los nacidos en otro país equivalen a 10 por ciento de la población, aunque en Austria una gran mayoría de estos extranjeros son alemanes.

Desde mediados de los sesenta y durante un decenio aproximadamente, se instrumentó un programa de inmigración denominado “inmigrantes para el trabajo” o *Gastarbeiter* –braceros en el contexto México/Estados Unidos–. El propósito fue satisfacer la demanda de fuerza de trabajo necesaria para la economía austriaca. En su gran mayoría, se trató de turcos y yugoslavos sin cualificación profesional; así, esa población pasó de 50 000 a 220 000 en 1974; con el primer *shock* petrolero y su subsecuente crisis, se redujo hasta 140 000 en 1984. La expansión económica posterior se incrementó hasta 264 000 *Gastarbeiter* en 1991; estos inmigrantes se han convertido en residentes y representan 80 por ciento de los

550 000 extranjeros legalmente registrados, el restante 20 por ciento son los solicitantes de asilo y refugiados.

Austria en el mundo⁷

El índice de desarrollo humano (IDH) contiene indicadores de una amplia cobertura y con un grado de comparabilidad que permite situar al país en el concierto internacional. En las diversas entregas del IDH desde 1990, Austria se encuentra consistentemente entre los países con un alto grado de desarrollo humano, para construir el índice donde están elementos puntuales que brindan una descripción sumaria de la situación que guarda sobre aspectos específicos como demografía, salud, educación, ingresos, sostenibilidad ambiental, empleo, seguridad, integración internacional y percepciones sobre el bienestar.

En las tendencias poblacionales, se observa que su dinámica es altamente estable, con una tasa de crecimiento medio anual de 0.4 por ciento hasta 2030. Se consolida como una población urbana mayoritariamente con dos tercios del total y con un volumen de 5.7 millones de habitantes en edad de trabajar; es decir, entre 15 y 65 años cumplidos. Uno de cada cinco ha celebrado sus 65 años, ello se expresa en su mediana de 43 años, solamente superada por Japón y Alemania; como punto comparativo, en México, esta medida se ubica en 27 años. La tasa de dependencia para las personas de 65 años y más es 28 por ciento, lejos de 44 por ciento registrado por Japón. La tasa de fecundidad es reducida, 1.4 nacimientos por mujer en edad reproductiva y su tendencia es a mantenerse en ese nivel inferior al reemplazo poblacional.

En cuanto a los indicadores de salud, resalta que una cuarta parte de sus lactantes no están vacunados contra el sarampión, la porción más alta entre los países de muy alto y alto desarrollo humano.

7 La información de este apartado está contenida en el *Informe de Desarrollo Humano 2015*, publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como los Reportes de País y su respectivo Perfil de la misma fuente (PNUD, *s/d*).

La tasa de mortalidad infantil es de las más reducidas del mundo; entre los adultos, destaca que la masculina duplica el valor de la femenina. La esperanza de vida al cumplir los 60 es de 23.9 años. Un dato muy significativo es que el país cuenta con 48 médicos por cada 10 000 habitantes, sólo superado por Qatar, con 67, y Cuba, con 77. El gasto público en salud equivale a 11 por ciento del PIB, aunque existe un número de países con ese nivel de gasto, permanece intacta la filosofía del servicio médico austriaco: hacer que sus ciudadanos estén en condiciones de tener una participación social plena.

En el ámbito educativo, resalta el dato de que toda la población ha cursado al menos algún tipo de educación secundaria. La educación postsecundaria es realizada por tres de cada cuatro residentes en el país, la tasa de deserción escolar es uno de cada 300 alumnos. Finalmente, resta por anotar que son 11 los alumnos por maestro y que el gasto en educación es un monto equivalente a 5.8 puntos porcentuales del PIB; este nivel de recursos está en la parte media. En comparación, México tiene estos datos en educación: 6 por ciento de analfabetas; respecto a las tasas brutas de matriculación, tiene una cobertura de 86 por ciento de la demanda de educación secundaria, y 29 por ciento para estudios postsecundarios. En las escuelas primarias, cada maestro atiende un grupo de 28 alumnos (aunque se sabe hay grupos hasta con 50 alumnos) y el gasto educativo es de 5 puntos del PIB.

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La puesta en marcha de un sistema de educación pública en Austria se remonta al siglo XVIII; en esa época, el conservadurismo era la moneda corriente en la conducción de los asuntos públicos. Sin embargo, la preservación del reino tenía dos asignaturas pendientes y de urgente solución; por un lado, estaba una necesidad de fortalecer el ejército real y, en un punto de similar importancia, una imperiosa necesidad de hacer de la burocracia un aparato que funcionara de

manera más eficiente, así como atender las necesidades de trabajadores disciplinados respecto a la naciente manufactura.

La emperatriz María Teresa dejó muy claramente establecido que la educación era un asunto de Estado. Y así se ha mantenido. La forma de organizar la escuela y la función de la escuela secundaria, llamada *Hauptschule* en alemán (y que será nombrada indistintamente así en este trabajo), tiene su génesis en esos tiempos, y por eso nos detendremos brevemente en este pasaje de la historia del país que nos ocupa.

La política educativa de la era teresiano/josefista

Fueron la emperatriz María Teresa (1740-1780) y su hijo Francisco II (1765-1790), con quien cogobernaría a partir de la muerte de su marido el emperador Francisco I (1745-1765), los que, a pesar de su conservadurismo, se percataron de la necesidad de que el imperio contara con súbditos educados para la creciente estructura burocrática y el desarrollo del mismo imperio. La importancia de su hijo José II, considerado un “déspota ilustrado”, en la política de esta regencia es innegable. El 6 de diciembre de 1774 se promulgaba “El Orden Escolar General”, que imponía desde entonces la educación obligatoria para los niños de entre seis y 12 años de vida (Kaiserin, 1774).

Antes de María Teresa las escuelas y la instrucción estaban gravemente reducidas, sólo pocos podían beneficiarse de tan buenas acciones de una instrucción regulada; incontable era la cantidad de niños que crecían sin visitar una escuela. Qué triste era antes en torno a la formación de los jóvenes en nuestra pequeña patria Silesia se sabe por un censo ordenado por las autoridades que en diciembre de 1771 de 58 535 niños en edad escolar sólo 2 359 visitaron la escuela y éstos sólo en los ámbitos urbanos [...] Quienes fungían como maestros fueron los sacristanes, también se recurría a artesanos venidos a menos o soldados inválidos (Lexikon Trivialschule, 2013).

En este orden, se decretó la escuela alemana (Czeike, 2004), imponiendo con ello al alemán como idioma oficial del imperio, que se dividiría en tres niveles: normal, básica y trivial en todos los dominios del imperio. La primera, para la formación de maestros, debería existir en las capitales de las provincias, las segundas de tres grados en ciudades grandes y conventos, y las terceras de uno a dos años en cada casa parroquial y en las capillas que estuvieran muy alejadas de ésta. Es interesante que las escuelas triviales tuvieran su dirección pedagógica en el cura de la parroquia. Sin embargo, éste estaba su-peditado a otras instancias superiores religiosas y civiles, dado que la escuela había sido nombrada asunto de Estado. Lejos de ser una concesión a la Iglesia, estas medidas estaban vinculadas con las intenciones de José II de controlar a la institución, pues en la cúspide de la organización escolar, en la “Comisión de Estudios”, tuvieron una gran injerencia personajes del mundo civil.

En un principio, la nobleza y el alto clero estuvieron en contra de la gran reforma escolar (cuyas estructuras propuestas se mantuvieron vigentes hasta el siglo xx, cuando se renovó la forma de educar en el imperio austrohúngaro). Los terratenientes consideraban que no era necesaria tanta educación para los campesinos y que incluso resultaba peligrosa. El alto clero se veía atropellado por el poder estatal en una de sus principales funciones, ya que durante 1000 años la educación de los niños –y por tanto del pueblo– estuvo bajo su égida. En esta reforma, la Iglesia tuvo funciones importantes que realizar como ejecutora, pero también, dicha reforma fue diseñada por un miembro de la Iglesia de la orden de los agustinos proveniente de Silesia, un connotado reformador escolar llamado Johann Ignaz von Felbiger, quien había realizado en su provincia de origen, con éxito, una reforma escolar que fue replicada por católicos y protestantes, y que fue llamado por la emperatriz para hacer lo propio en Austria. Cabe señalar que la base ideológica de esta reforma fue formulada por la emperatriz María Teresa: “la escuela es y se mantiene *Politicum*, ello significa una parte e interés de la vida pública estatal” (Vajda, 1980); tomando en cuenta que el imperio era de un carácter multicultural y plurinacional cabe apuntar este esfuerzo como una política de germanización soterrada. En las llamadas

escuelas triviales, escuelas primarias de un solo grupo para niños de seis a 12 años, éstos aprendían a leer, escribir y contar, y recibían clases de religión. En las ciudades más grandes, se fundaron escuelas secundarias de tres grados; en ellas, los alumnos aprendían alemán, historia, geografía y dibujo. En las cabeceras provinciales, había escuelas normales para la formación de maestros, la edad formal para iniciar la escolaridad era de seis años y además se introdujo el libro de texto como el más importante recurso didáctico para las clases (Vajda, 1980).

Esta reforma, si bien fue amplia y ambiciosa, no se aplicó de manera homogénea en todo el imperio, debido al problema fundamental representado por la falta de maestros, a la resistencia de la población para retirar a los niños de las labores en el campo y por la falta de recursos para financiarla.

La reforma educativa teresiano/josefista está enmarcada en un proyecto político de centralización del poder para generar con ello un Estado fuerte y único, en oposición al existente entonces, de pequeños reinos independientes unidos por la monarquía, pero dispersos y que funcionaban con una relativa autonomía. El deseo era centralizar el poder con la herencia de la Ilustración, de una fe en el progreso derivada de los avances de la ciencia y de los cambios políticos. Cabe recordar que en esta época se realizan otras reformas, como la supresión de la pena de muerte y de la tortura. Asimismo, se inició una política de liberalización comercial y de fomento a la incipiente industria. Comenzó, así, una época de tolerancia religiosa, pues se puso fin a las persecuciones de ortodoxos y protestantes. También, a través del establecimiento de autoridades centrales para el terreno militar, administrativo, de justicia, finanzas, policía y religión, se buscó el fortalecimiento de un imperio poderoso y moderno. Una contraparte de la reforma escolar fue el sometimiento de los gremios artesanos y el control de los nobles terratenientes, a quienes se les respetó su posición social, pero se les quitaron privilegios en el gobierno de sus regiones; se les impuso el pago de impuestos y se les retiraron derechos de dominio sobre sus siervos con la abolición de

la servidumbre. En lugar de la *Grundherrschaft*,⁸ el Estado se convirtió en limitante de la libertad de dominio territorial.

Bajo María Teresa, el interés del Estado se dirigió también hacia la educación superior, lo que se debió a la necesidad de contar con personal bien formado para el ejercicio de las labores burocráticas, el ejército y la economía. Por otro lado, la mayor parte de la población, hasta mediados del siglo XVIII, no tuvo formación escolar reglamentada alguna. A pesar de que la red de escuelas primarias de la mayor parte del territorio ya era bastante densa, la falta de reglamentación tenía diferentes razones: los niños eran una fuerza de trabajo necesaria en las labores agrícolas; el camino a la escuela era demasiado largo; los maestros no estaban bien capacitados y estaban mal pagados y, con frecuencia, los padres no veían la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela o no tenían el dinero para darse ese lujo. Si bien las reformas teresiano/josefistas se enfrentaron con estas dificultades, al mismo tiempo, fueron el origen del fomento a la educación básica generalizada.

Para ejecutar esta reforma, la emperatriz formó una Comisión de Estudios de la Corte como máxima autoridad educativa, que se convirtió en un instrumento de la política educativa y un predecesor del Ministerio de Educación. Si bien la reforma enfrentó los obstáculos para su aplicación enumerados antes, un elemento que coadyuvó a su implantación fue la experiencia de Von Felbiger y la cantidad de sacerdotes involucrados en el proyecto, por ser los más educados.

Las escuelas triviales (esto indica los tres conocimientos básicos: leer, escribir y contar) eran el primer escalón del sistema escolar elemental, sus materias eran religión que incluía su historia, buenos modales, escribir, leer y contar, que incluía una introducción a la economía y a la contabilidad. En la transmisión de la cultura, los alumnos debían realizar la escritura manuscrita y de imprenta. En el arte de las cuentas, se aprendían las cinco especies y la regla de tres. Las cinco especies eran contar, conocimiento de las cifras, sistema

8 *Grundherrschaft* era el dominio de tipo patrimonial de un señor feudal o noble sobre los campesinos que ocupaban sus territorios, generalmente a cambio de protección. Los campesinos, a cambio, pagaban tributos o impuestos y estaban sometidos a su dominio, por lo que en caso de guerra tenían que luchar por su señor feudal.

decimal, las cuatro operaciones fundamentales y las tablas de multiplicar. En las escuelas secundarias y normales, se volvían a trabajar los contenidos de la educación trivial de manera más profunda y amplia. En las escuelas normales, los alumnos debían familiarizarse con los métodos de enseñanza de Von Felbiger; había materias adicionales para la preparación de mayores estudio para personas que se querían dedicar a la defensa, la costura, la agricultura, a las artes y a los oficios (Lexikon Trivialschule, 2013).

El ingreso a la universidad se lograba mediante la asistencia a las “escuelas latinas” que existían en la Edad Media y donde se enseñaba el latín y el griego antiguo (tradicón que se mantiene en los bachilleratos de las humanidades o *Gymnasium*) y que con colegiaturas muy altas permitían el ingreso a las universidades⁹ (Czeike, 2004).

En Austria, la orden de los piaristas dominaba el ámbito escolar; el emperador José II estuvo muy influido por ellos. En las escuelas latinas bajo su control se enseñaba, además del latín, el griego como idioma optativo, alemán, historia, geografía, matemáticas y física. En estas escuelas, sólo se admitían varones de 10 años en adelante y previo examen de admisión.

Con la expulsión de los jesuitas en 1773 por el emperador José II y la creación de la Comisión de Estudios en 1775, se incrementó el control del Estado sobre las escuelas dirigidas por órdenes religiosas. Sin embargo, a partir del plan de estudios de 1808 estas escuelas se integraron a las universidades, consolidando con ello el estatus privilegiado que desde siempre tenían, muy independiente de la escuela secundaria. Pido a los lectores recordar este aspecto, que será retomado cuando se hable de las dos escuelas postprimaria que dominaron el escenario educativo hasta 2012.

La hostilidad que suscitó la reforma en múltiples regiones del reino fue terminada por la emperatriz, que remitió a reclusión a todos aquellos que se opusieron a sus dictados. Como la totalidad de

9 Cabe señalar que aún existe ese bachillerato humanista con enseñanza de latín y griego antiguos y que goza de un amplio reconocimiento no sólo por la rigurosa formación que ofrece, sino debido a que en él se formaron importantes hombres y mujeres del arte y la ciencia.

los sistemas de enseñanza pública de la época, sus resultados fueron más bien magros; a mediados del siglo XIX en algunas regiones de Austria existían niveles de alfabetismo que abarcaban a la mitad de la población.

La ola democratizante en la Europa de 1848 tuvo también sus efectos en Austria y en la educación misma. Sin embargo, esa revolución democrática fue apagada con un cambio de emperador. La medida fue muy inteligente, pues llevó al poder a un joven carismático de 18 años, Francisco José I, quien se convertiría prácticamente en el último emperador austriaco y quien sería el gobernante más longevo de Europa (1848-1916). Este gobernante logró, en ese periodo, mantener un vasto imperio que, al gobernarlo aliado con las fuerzas más conservadoras, se desmoronó como consecuencia de la guerra mundial perdida. Volviendo al tema educativo, en 1848 se creó la primera figura de Ministerio de Instrucción Pública, que aunque todavía dominado por el clero, puede considerársele el antecedente institucional moderno más importante para atender la educación. Entre *ires* y *venires*, la sociedad austriaca y sus actores principales lucharon, y cerraron el ministerio en 1860; su materia se adjudicó a otra secretaría. Finalmente, en 1867 se volvió a abrir, ocupando el edificio que hasta la fecha tiene en el centro de Viena.

Volviendo a la revolución de 1848, ese año el primer ministro de Educación presentó un proyecto de ley donde se establecía que instruir a los niños de seis a 12 años era el elemento más importante de la educación popular. En ese proyecto, se prohibía el cobro de la enseñanza y se responsabilizaba al Estado de mantener las escuelas y pagar los sueldos de los maestros. Asimismo, se consideraba que los maestros tuvieran un sueldo digno, iniciando con ello el proceso de profesionalización docente, que implicaba la dedicación exclusiva a la docencia y a su formación y, además, se creaba la seguridad social para el cuerpo docente; también disponía mejorar la formación docente y su ampliación a dos años y luego a tres. En cuanto a los conocimientos, el proyecto establecía que los alumnos deberían aprender a leer, contar, hacer operaciones, cuidar su lengua, su expresión oral y escrita, derecho, historia, administración, geografía, canto y educación física; además, se integraron el dibujo y la histo-

ria natural. Se consideraba que los alumnos debían aprender para el bienestar total y de sí mismos, así como a llevar una vida digna (Friedrich, 1999: 58).

Para auxiliar las clases, el proyecto liberalizaba el uso de libros de texto, con anuencia del ministerio, se encargaba la producción de material de apoyo a los expertos y, para cubrir necesidades inmediatas, se permitía usar libros importados. Asimismo, se empezó a producir un folleto en el que se daban a conocer los avances en ciencia, didáctica y metodología. Estas medidas fueron ejemplos que siguieron otros países.

Uno de los problemas más graves que se enfrentaron fue la falta de maestros, no sólo por la ampliación de la demanda, sino porque los antiguos docentes (sobre todo los jesuitas, quienes fueron los más afectados con esta reforma) se negaron a someterse al examen de certificación que les exigía la nueva ley. La situación mejoró porque el Estado ofreció becas a aquellos que se formaran como profesores de *Gymnasium*. Las críticas a la ley iban desde los exámenes, la rudeza del examen de *matura*, la falta de conocimiento del latín, la sobrecarga de los alumnos y lo inadecuado del sistema de profesorado.¹⁰ Pese a que este proyecto de ley no se sostuvo –incluso el Ministerio de Educación fue cerrado–, sí sentó un precedente que se retomaría más adelante.

En 1869, se decretó la *Reichsvolksschulgesetz* o Ley Imperial para la Escuela Básica o Elemental (Austria Forum, *s/d* b); con ella, se cimentó la base del sistema educativo moderno cuyo objetivo era atender las necesidades de los artesanos y campesinos, motivo por el cual se la consideró una “escuela superior para el hombre común”, obligatoria para hombres y mujeres. Las clases eran impartidas por profesores capacitados en tres o cuatro materias. Y, sobre todo, se consideraba general la impartición de clases sin influencia religiosa alguna. Su obligatoriedad fue de ocho años, duración que se mantuvo hasta 1962. Para su mejor funcionamiento, se redujo a 80 el número máximo de alumnos.

10 Asuntos que hasta la fecha son tema de crítica y discusión.

Esta ley fue en gran medida producto del interés personal de Leopold Hasner von Artha, quien fue abogado, profesor, legislador, presidente del Consejo de Enseñanza y Ministro de Culto y Educación (Austria Forum, *s/d* a). Como ministro de Culto y Educación tomó importantes decisiones que encaminaron el desarrollo de la educación: concretó la separación de la Iglesia y de las comunidades religiosas de la instrucción (1868); creó una escuela comunitaria interconfesional, *Reichvolksschulegesetz* (RVG); creó un bachillerato completo sin latín, *Realschule* (vigente aún hoy), y la apertura de la Facultad de Medicina en la Universidad de Innsbruck (Austrian Academy of Sciences, *s/d*, y Friedrich, 1999: 59).

La *Realschule* se dedicó a las disciplinas modernas (matemáticas, ciencias y lengua extranjera viva). También se establece la *Bürgerschule*, la primera escuela secundaria, con una duración de tres años y a la que se ingresa después de cinco de primaria. Esta escuela tenía ciertas pretensiones académicas y sólo se encontraba en las poblaciones o ciudades más grandes (Austria Forum, *s/d* a). Las niñas podían ingresar, pero sólo cursaban las materias de trabajos manuales y economía doméstica. La reglamentación no se llevó a la práctica de la misma forma en todo el territorio; para ello, influyó la falta de maestros, las resistencias de la escuela y de la clase empresarial de esos tiempos. Un ejemplo fue el territorio de Checoslovaquia, donde se redujo la escuela obligatoria a cuatro años y a dos la *Bürgerschule* más dos años adicionales voluntarios. Esta ley pretendió homologar todas las culturas subalternas (checos, húngaros, eslovacos, serbios, serbocroatas, rumanos, italianos, etcétera) a la cultura germana. Sin embargo, esto generó una fuerte resistencia (Czeike, 2004).

En la ciudad de Viena, poco antes de la Primera República (1918), hubo una reforma escolar en la que todos los niños, sin diferencia de género y posición social, tenían derecho a recibir educación. Nueve años después, en 1927, daría comienzo formalmente la educación secundaria con la *Hauptschule* (BMB, 2016) que nos ocupa en este trabajo y que sustituiría a la *Bürgerschule* como escuela obligatoria para los niños de 10 a 14 años.

Para entrar en la actualidad, quiero señalar que en 1962 se reglamentó, a través de una amplia Ley de Educación (*Schulorganisationsgesetz*, 1962), la escuela obligatoria con duración de nueve años (antes eran cuatro de primaria y cuatro de secundaria) y una nueva modalidad de formación docente en las academias pedagógicas, que pasó de ser preuniversitaria a otorgar el certificado de bachillerato. Entre las reformas relevantes están la integración educativa, iniciada en 1993 para las primarias y en 1997 para las secundarias y ciclo básico de bachillerato. En 2012, se expidió la ley que modificó la clásica *Hauptschule*, para convertirla en la ya mencionada NMS. Con esto, entramos a un tema fundamental y constituyente de la educación en Austria: la Iglesia católica.

Escuela e Iglesia

A los lectores mexicanos, les parecerá extraño un apartado sobre la Iglesia y la escuela. Sin embargo, esto no es así cuando se habla de Austria; el vínculo con tal institución ha permanecido y marca pauta en su historia, como ya lo hemos señalado. Austria es un país conservador con una población mayoritariamente católica, que tiene un Estado declarado católico y un fuerte partido católico, el Partido Demócrata Cristiano, que desde la posguerra ha compartido el poder con el Partido Socialdemócrata (SPÖ, por sus siglas en alemán) y ahora con los “liberales” ultraconservadores; más allá de lo anterior, la población ha sabido mantener, en ciertas circunstancias, una postura ajena a la Iglesia, tal como sucedió con el sonado caso del referéndum que promovió la organización Provida para evitar que fuera suspendida la ley que permitía la suspensión del embarazo hasta el tercer mes. Entonces, la Iglesia hizo una campaña muy fuerte en contra de esta ley. Durante cuatro años, de 1971 a 1975, se debatió al respecto y, finalmente, la ley que lo permitía entró en vigor. Este es un ejemplo de cómo un Estado y una Iglesia mantienen sus negocios y conviven con cierta tranquilidad. En las escuelas, las clases de religión son parte del currículo, y es opcional escoger la religión que se va a estudiar. Las escuelas deben ofrecer las otras opciones

religiosas, como son la protestante y la musulmana. Los niños y sus padres pueden elegir “ninguna religión” y entonces aquéllos llevan a cabo otras actividades a la hora de la clase de religión, lo que puede considerarse un sueño hecho realidad para Hasner von Artha y su Ley de Educación Básica de 1869. Las escuelas pueden considerarse de algún modo un espacio laico con una postura ecuménica a la hora de la clase de religión aunque, siendo la católica la religión oficial en Austria, es común encontrar crucifijos en las escuelas y en los salones de clase.

El contexto legal de las leyes que regulan la relación con la Iglesia es la figura del *concordato* y Austria lo ha firmado en diferentes momentos. El primero, en 1448, en el que se regulaba cómo serían ocupadas las oficinas eclesiásticas y la organización de la Iglesia; ese concordato tuvo vigencia hasta 1803. En 1855, se firmó el segundo (Waibel, 2008: 8 y 40); a la Iglesia se le concedió el control de matrimonios, de la educación y se le entregaron los fondos de la Iglesia católica que estaban en posesión del Estado. Esta situación de enorme poder tuvo poca duración, ya que se dio una ruptura por parte del imperio austriaco debido a la resolución del Primer Concilio de 1870 en el que se estableció el dogma de la primacía y la infalibilidad del papa.

El tercer concordato de 1933, firmado por el austrofascista Dollfuss, definió a Austria como un “Estado corporativo cristiano”, con lo que una vez más recobró una influencia significativa, sobre todo en la escuela, la ley de matrimonio (el Estado reconocía las bodas de la Iglesia y la jurisdicción matrimonio) y la ocupación de las oficinas eclesiásticas. Durante el nazismo, ese concordato se rompió y, en la Segunda República, en 1957, volvió a entrar en vigor. En 1962, las escuelas privadas religiosas eran subvencionadas con 60 por ciento de los costos del personal docente y, a partir de 1971, se financiaron en su totalidad, como casi todas las escuelas privadas.¹¹

11 Los edificios de las escuelas son responsabilidad financiera de los respectivos gobiernos locales, mientras que los maestros son de la federación. Los profesores de escuelas confesionales y no convencionales establecidas tienen 100 por ciento de subvención, mientras que las escuelas privadas alternativas y experimentales no tienen apoyo económico total y sus alumnos deben ser evaluados cada año por el Estado (Schmidt-Vierthaler, 2011 y RIS, 2017).

Los profesores de religión por lo general son personas formadas en la universidad en alguna de las facultades de teología católica o protestante y no necesariamente son clérigos, también pueden ser laicos. Las escuelas están muy lejos de funcionar como confesionales, pero dentro de la distribución de materias hay un espacio para religión o espiritualidad. La importancia que guarda la educación en valores religiosos-civiles se refleja en este espacio y en los aspectos que la ley prioriza como sustentos y fines de la educación. Esto se verá más adelante.

Para cerrar este tema, me gustaría referirme en particular a Viena, ciudad que durante muchos años consecutivos ha obtenido el primer lugar en calidad de vida. Viena ha tenido, durante una gran cantidad de años, una política local de bienestar social que ha permitido la obtención de ese reconocimiento; un elemento central al respecto es su preocupación por el bienestar de los niños y la importancia de esa educación moral, ya no en sentido religioso, sino de principios de conducta y convivencia. Aunque difícilmente se puede adjudicar esto a tales medidas del Estado, resulta interesante observar que en el país hay una baja criminalidad, los niños pueden moverse solos con seguridad por la ciudad, si algo se pierde en un lugar público confinado como metro, ferrocarriles, tranvía, existe una alta probabilidad de que te lo devuelvan en el lugar para “objetos olvidados”, etcétera.

¿Qué hace la diferencia entre un país y otro? es una pregunta natural cuando el ser humano se enfrenta a otro totalmente distinto. Es la gran incógnita que genera este novedoso aspecto para un mexicano el ver la educación religiosa. O, ¿será acaso la estricta disciplinarización? ¿Será el relativo buen trato al sujeto por parte del Estado? ¿O simplemente la falta de pobreza extrema? Mi hipótesis es que es todo junto. Hay una historia que ha dejado sus huellas, ser un pueblo multicultural aunque con una clara estamentación con razones étnicas y lingüísticas; se trata de un pueblo que ha transitado por una gran cantidad de conflictos bélicos, al que le ha costado encontrar un equilibrio en medio de monarquías, revoluciones, luchas de clase y de ideas políticas, en medio de una clara dominación de intereses eclesiásticos.

Austria es un país que ha sabido asumir sus problemas y afrontar la diversidad de intereses, buscando una solución con un estilo de preferencia no confrontativo, aunque no siempre de manera afortunada. En este momento de su historia, en la búsqueda de soluciones para la escuela secundaria, podemos ver un claro ejemplo de ello; sólo el tiempo dirá qué tan afortunados fueron tales intentos.

Los valores que guían la educación en Austria

Es importante señalar que los objetivos de la escuela básica son que los niños aprendan a leer, escribir, redactar, hacer operaciones matemáticas básicas y, sobre todo, que hayan aprendido una serie de aspectos relacionados con la disciplina: limpieza, puntualidad, cumplimiento de metas, autoorganización y, muy importante, los valores de una sociedad democrática y católica.

La base del ordenamiento que rige la formación escolar de los alumnos es, de acuerdo con la ley, la siguiente:

La base que orienta las acciones de nuestra sociedad son la humanidad, la solidaridad, la tolerancia, la paz, la justicia y la conciencia ambiental. Sobre esa base debe desarrollarse una apertura al mundo, así como el entendimiento de los problemas existenciales de la humanidad, lo que sustentaría la corresponsabilidad. Las enseñanzas deben contribuir de forma activa a una democracia basada en el respeto a los derechos humanos, y deben fomentar la capacidad de juicio y sentido crítico, de acción y toma de decisiones (Schulorganisationsgesetz, 1962: s/p).

Las aspiraciones democrático-liberales de solidaridad, tolerancia, paz y un valor nuevo, la conciencia ambiental, son un sustento de la vida cotidiana. Algo que llama la atención es el reconocimiento de una corresponsabilidad con relación a una conciencia de humanidad y los principios de democracia y derechos humanos. En esta declaración, llama también la atención la importancia que se da a la acción y a la toma de decisiones con un juicio y sentido críticos.

La escuela, en el sentido del artículo 2 de la Ley de Organización Escolar (Schulorganisationsgesetz, 1962), tiene la tarea de contribuir, en los diferentes niveles de progreso a través de sus clases, al desarrollo de la juventud en el sentido moral, religioso y de los valores sociales de la verdad, la bondad y la belleza. La escuela tiene que dotar a la juventud del conocimiento necesario para la vida y una profesión en el futuro, así como de educar para la adquisición autónoma del saber.

Al respecto, es interesante el sentido moral, religioso y de valores sociales como el punto de partida de la tarea de la escuela aunado claramente a valores como verdad, bondad y belleza; todos ellos principios que rigen una vida que en el sentido práctico se aterrizan en virtudes para la vida y la profesión, que sería el fin último de la educación. Y quiero enfatizar: para la profesión y la vida.

Pareciera que desde la perspectiva de las leyes austriacas la base de la que parten no fuera tanto el saber, sino la formación de una cultura de convivencia bajo esos principios que finalmente se aterrizan en la vida y que se resumen en la capacidad del individuo para adquirir de manera autónoma y responsable el saber.

No es el saber el fundamento de las leyes de educación, sino la formación del sujeto para la convivencia y la autonomía en la vida en general y en el trabajo en particular. Y, en esto, el saber juega un rol muy importante. En esta ecuación, el orden de los factores sí altera el producto.

Los jóvenes han de ser formados como miembros sanos, laboriosos, diligentes y responsables de la sociedad, como ciudadanos de Austria y miembros de Europa (Schulorganisationsgesetz, 1962).

Como vemos, el fin último es la conformación de miembros de la sociedad sanos, laboriosos, diligentes y responsables. Ésa es la sociedad que proyectan las leyes, y tanto el gobierno como las instituciones hacen su parte para el cumplimiento de estos postulados (véase cuadro 1).

CUADRO 1.

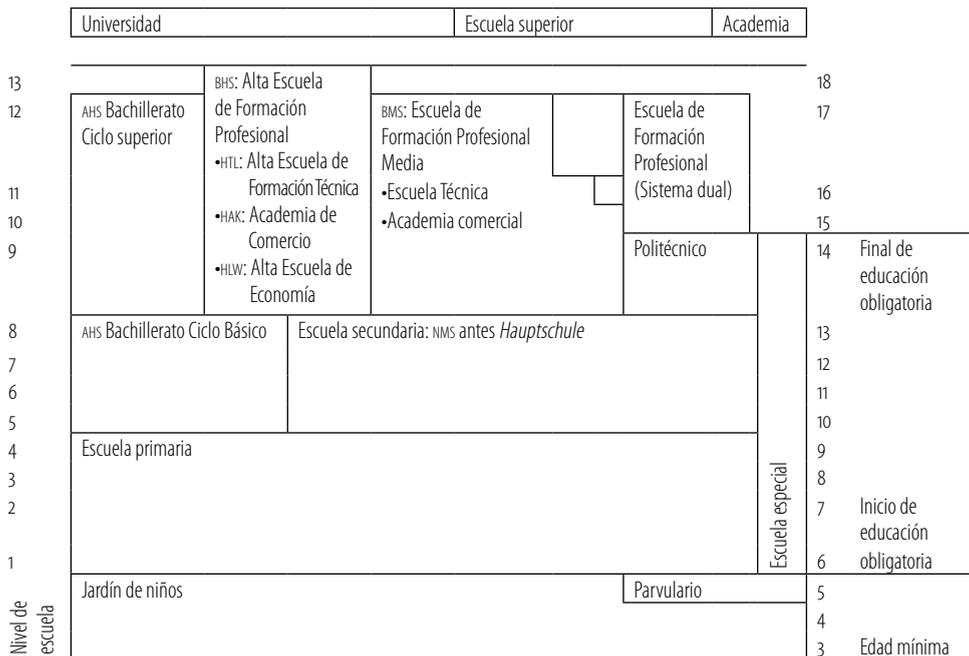
Valores tematizados en la legislación sobre el objetivo de la educación

Valores tematizados		Contenidos			
Ética y valores humanos, ética y moral	Humanidad	Solidaridad	Tolerancia	Paz	Justicia
De relación consigo, con los otros y con la naturaleza: la conciencia ambiental					
De integración	Apertura al mundo		Entendimiento de los problemas existenciales de la humanidad		
Personales	Fomentar sentido crítico		Acción: hacer	Fomentar la toma de decisiones	
En lo escolar y profesional	Conocimiento necesario para la vida	Conocimiento necesario para la corresponsabilidad	Conocimiento necesario para la adquisición autónoma del saber	Fomentar la capacidad de juicio	Individuos sanos, laboriosos, diligentes y responsables
En la sociedad	Democracia basada en el respeto a los derechos humanos			Corresponsabilidad	Valores sociales
En lo espiritual	Desarrollo en el sentido moral	Religioso	La verdad	La bondad	La belleza

Fuente: Schulorganisationsgesetz (1962).

ESQUEMA 1.

El sistema educativo austriaco



Fuente: Das Österreichische Bildungssystem (2014).

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA *HAUPTSCHULE* O LA HISTORIA DE LA SEGMENTACIÓN SOCIAL

Para transparentar el sistema de educación en Austria y el lugar que ocupa la *Hauptschule* y la NMS, partiremos del esquema clásico (véase esquema 1).

De los tres a los cinco años, se asiste al jardín de niños y el preescolar, luego la primaria durante cuatro años. Generalmente, se va a la más cercana al domicilio. Los niños con serias dificultades psicológicas o fisiológicas asisten a una escuela en la que reciben atención especial.

Para el nivel secundario, que en comparación con México empieza relativamente pronto (a los 10 años, véase el cuadro sobre el Sistema Educativo Austriaco), hay dos opciones: la *Hauptschule* hasta 2012 y exclusivamente la NMS a partir de 2018, o el *Gymnasium*. La primera dura cuatro años. La otra opción es el ingreso directo al bachillerato en la Escuela Superior General (AHS, por sus siglas en alemán) o comúnmente llamado *Gymnasium*. En esa escuela, se culmina el proceso de formación con un examen denominado *matura* que avala el derecho a ingresar a la universidad; los cuatro primeros años del total de ocho que dura el *Gymnasium* corresponden al nivel obligatorio de la escolaridad; se le denomina nivel básico del bachillerato. Normalmente, se suelen igualar esos cuatro primeros años a una forma de secundaria. Sin embargo, yo no estoy de acuerdo con ello. Los niveles de exigencia, de formación y de evaluación son muy diferenciados en la *Hauptschule* o secundaria y en los *Gymnasium* o AHS. No hay punto de encuentro entre esos sistemas y ésa es la razón por la cual en este trabajo sólo analizaremos la secundaria como la *Hauptschule* y la NMS, pues aunque asisten los niños de la misma edad, en la primera sí hay una ruptura en la formación a los 15 años, mientras que en el *Gymnasium* hay una continuidad en el proceso de formación iniciado en el quinto de escolarización hasta el doceavo con la lógica de un horizonte de formación universitaria. Por supuesto que lo anterior implica que los planes, programas y niveles de exigencia sean muy diferentes, también los maestros y su formación; mientras los docentes de la *Hauptschule* tuvieron estu-

dios de nivel licenciatura apenas a partir de 2007 (antes sólo era de bachillerato), los de bachillerato fueron siempre universitarios. También hay diferencias enormes en el currículo, las formas de evaluar y la misma organización institucional: cuando los alumnos ingresan al *Gymnasium* o a la AHS a los 10 años, ya están en el bachillerato y, si aprueban todos sus exámenes, su ingreso a la universidad es automático, mientras los alumnos de la *Hauptschule*, cuando ingresan, sólo tienen un camino seguro: al concluir, a los 15 años, aprenderán algún oficio en la formación dual, cualquier otra opción es incierta y tienen que luchar por conseguirla. Y pocos lo logran. Justamente, eso ha constituido la esencia del sistema de formación austriaco: la diferenciación escolar y social temprana por la falta de universalización de la educación básica, de tal modo que la bifurcación *Hauptschule/NMS* o *Gymnasium* indica claramente que no sólo hay diferentes tipos de secundaria, sino que hay dos formas diferenciadas de atender a la población mayor de 10 años: secundaria o bachillerato. A continuación, un cuadro comparativo hecho por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el fin de esclarecer la correspondencia de estudios con México para revalidación de estudios y en el cual se puede ver ese proceso de continuidad del bachillerato a partir de los 10 años y la diferencia con la *Hauptschule*, hoy la NMS (véase cuadro 2).

CUADRO 2.

México	Austria	
Primaria 1.º 2.º 3.º 4.º	Educación primaria 1.º 2.º 3.º 4.º	Educación primaria 1.º 2.º 3.º 4.º
5.º y 6.º Secundaria	Educación secundaria AHS (bachillerato) 1.º 2.º	Secundaria básica (Hauptschule o NMS) 1.º 2.º
1.º 2.º	3.º 4.º	3.º 4.º Secundaria superior
3.º Bachillerato (nivel medio superior)	5.º	1.º*
1.º 2.º 3.º	6.º 7.º 8.º	2.º 3.º 4.º

Fuente: SEP y DGB (s/d s).

*Para acceder a los niveles del 1 al 4 hay que aprobar con muy buenas notas los niveles anteriores para ingresar a la AHS. En su mayoría, los alumnos toman el camino de la formación profesional.

De lo anteriormente señalado, podemos deducir que el sistema escolar austriaco se caracteriza por ser uno que a muy temprana edad clasifica y direcciona a los jóvenes hacia ciertas actividades profesionales y, con ello, a la pertenencia a una clase social. Cabe aclarar que la ley permite el paso de un nivel al otro, pero es poco frecuente que los jóvenes pasen de la *Hauptschule* o secundaria al bachillerato; las barreras son difíciles de atravesar, por el hecho de estar señalado como alumno de una secundaria. Así, los niños que concluyen la primaria (cuarto grado/10 años de edad) y que reciben una nota menor al muy bien o bien no podrán acceder al *Gymnasium* y muy difícilmente a las instituciones de educación superior. Esos alumnos sólo tendrán acceso a las escuelas secundarias (*Hauptschulen*) y su futuro es recibir alguna formación profesional en el sistema dual.¹²

La duración de la educación obligatoria era, hasta 1962, de ocho años, la reforma escolar de ese año la aumentó a nueve. Para ello, la *Hauptschule* agregó un año llamado “politécnico”, que cursan sólo los jóvenes que al concluir el octavo año de educación obligatoria no han logrado continuar en otro tipo de escuela de nivel mayor, sea *Gymnasium* o alguna escuela media de formación técnica. Ese año (politécnico) es un periodo propedéutico donde los jóvenes se preparan para su ingreso al mercado de trabajo; aprenden a hacer su currículo, a presentarse, a plantearse objetivos, etcétera. Respecto a los jóvenes que ingresan al politécnico, a pesar de ser vistos como los últimos en la escala escolar, y por lo tanto social, en realidad podemos verlos como jóvenes protegidos que no son abandonados a su suerte; aquí vale la reflexión en torno a los esfuerzos de los diferentes niveles de gobierno y de organización laboral para asegurar a estos jóvenes un lugar digno en la sociedad. Me voy a permitir hacer un excursus para explicar esta situación de los jóvenes egresados de la secundaria con el interesante sistema de formación dual, y dar con ello una visión más amplia del sistema educativo de este nivel.

12 Formación en algún oficio en empresas en las que reciben formación práctica y en la escuela, donde adquieren los conocimientos teóricos del oficio en el que se están formando además de inglés, derechos laborales y diversas actividades.

El sistema de formación dual se llama así por ser una formación temprana para el trabajo; dividido entre la práctica en una empresa certificada durante tres días y la asistencia dos días a la semana a la escuela de formación profesional. Por ejemplo, para ser mecánico automotriz, los jóvenes ingresan a una empresa automotriz, trabajan ahí tres días y dos días son liberados para ir a la Escuela de Formación Profesional de Mecánicos Automotrices. Durante el periodo de formación que, dependiendo del oficio elegido podría ser de dos a cuatro años, los jóvenes reciben un sueldo e inician sus aportaciones a la Seguridad Social. Su estatus es un intermedio entre estudiante y trabajador, y están protegidos por la ley. Cada año, se observan las cuotas de egreso escolar próximas y una entidad paritaria planea la manera en que se abordará la situación; esta entidad tiene representantes del Ministerio del Trabajo, Economía, Educación, las Confederaciones Patronales, las Confederaciones de Trabajadores y el Servicio del Mercado de Trabajo. Ellos no sólo dictaminan la diversidad de formaciones que se ofrecerán y bajo qué condiciones, sino que también revisan la apertura de plazas en el mercado de trabajo y para qué oficios.

En épocas de crisis y frente a la amenaza de menor apertura de plazas a las que se requerirán, llega a haber programas de apoyo a las empresas para que puedan cumplir con la función encomendada. No todas las empresas están certificadas para ser formadoras. Para ello, la primera condición es que el dueño se interese, la segunda es que haya un formador en la misma; es decir, un maestro de algún oficio (generalmente el mismo dueño de la empresa) que debe además tener una formación como tal. Entonces, las empresas reciben la certificación. Una forma de apoyo a las empresas para que abran plazas de formación puede ser exenciones de impuestos o que el gobierno asuma algún pago a los jóvenes que en situación normal estaría a cargo de la empresa. Austria es un país de pequeños empresarios, así que si bien existen plazas en las grandes multinacionales como Siemens o cualquier otra, una gran parte de los procesos de formación la adquieren los jóvenes en pequeñas empresas.

En las escuelas, reciben formación teórica de los procesos que los ocupan, por ejemplo, para la industria del pan: aprenden aspectos

teóricos del oficio, como tipos de cereales, tipos de harinas, procesos químicos de las masas y harinas, cuidado de las mismas, manejo adecuado de insumos, etcétera; aprenden también inglés, derechos laborales y realizan actividades extraescolares. Así, aunque este sistema es severamente criticado por definir a tan temprana edad la vida de los sujetos, lo que sí es cierto es que no son abandonados a la mano del buen dios cuando concluyen la educación obligatoria. Esta política pública, de cuidado de sus nuevas generaciones, se refleja en la baja tasa de desempleo juvenil en épocas en las que en otras regiones azotaba severamente a los jóvenes, como en España en 2008. Estas políticas permiten que éstos vislumbren un futuro posible que les permita integrarse dignamente al mercado de trabajo mientras se mantiene abierta siempre la posibilidad de retomar los estudios vía exámenes de admisión, si así fuera el caso. La prueba de que esto es posible es el hecho de que en una búsqueda realizada en la biblioteca nacional de aquel país con el tema tesis doctorales y de maestría sobre la formación dual, encontré que una gran parte de ellas habían sido escritas por jóvenes que provenían de este camino de formación dual, el llamado *Lehre* (oficio), y en sus estudios doctorales seguían interesados en el tema y agradecidos por la formación recibida en su adolescencia.

Volviendo al egreso de la *Hauptschule* o NMS, quienes obtienen mejores notas y tienen interés pueden ingresar a alguna de las instituciones educativas del siguiente nivel. La escuela media de formación profesional (BMS, por sus siglas en alemán) no da acceso a los estudios universitarios, pero es un nivel técnico superior al del aprendiz. La escuela superior de formación profesional (BHS, por sus siglas en alemán) sí termina con la certificación (*matura*) para el acceso a las instituciones de educación superior. En estos tres tipos de estudios (*Lehre*, BMS o BHS), el joven acaba con una capacitación técnica laboral, de diferente nivel, pero competencia laboral al fin. Hay otras escuelas de formación profesional como las academias comerciales, las de trabajo social, pedagogía social, enfermería, que sin necesidad de ser universitarias son estudios profesionalizantes que permiten una amplia gama de actividad laboral. De todas las escuelas, sólo la AHS o *Gymnasium* culmina sin formación profesional y únicamente

con la certificación para el ingreso a las instituciones de educación superior. Y, de todas las escuelas, sólo la AHS (no profesionalizante) y la BHS (profesionalizante) otorgan el derecho a continuar los estudios universitarios de manera directa con la sola presentación y aprobación del examen de egreso del bachillerato, la *matura*.

Los niños que al concluir la primaria no reciben notas suficientes ni para ir a la *Hauptschule* van a la escuela especial; generalmente, éstos son niños cuyo idioma materno no es el alemán o niños con serios problemas de conducta o de aprendizaje, para los que su futuro es el trabajo como ayudantes generales o como acreedores de ayuda social. El gobierno asume el alto costo de estas escuelas, pues cuentan con cuidadores para todas aquellas personas con déficits serios.

Como podemos ver, la educación de los niños hasta los 10 años es general. A partir de esa edad, la educación está claramente diferenciada en un sistema que recuerda los tres niveles de rendimiento en la *Hauptschule*: bueno (AHS y BHS), regular (BMS) y malo (*Lehre*) por describirlo de manera plana; además de la escuela de educación especial. *Grosso modo*, ésta era la organización escolar hasta 2008 en que se inició un cambio desde la *Hauptschule*. Podríamos decir entonces que, hasta hace poco, la organización escolar en Austria era un organismo vetusto y tradicional caracterizado por generar una temprana diferenciación escolar y, con ello, social. Los métodos de enseñanza y de evaluación eran muy tradicionales. A pesar de existir, en teoría, la movilidad horizontal entre un nivel educativo y otro, era poco frecuente, de modo que esa decisión a los 10 años en la mayor parte de los casos era definitiva. Los métodos de trabajo en la totalidad del sistema eran muy tradicionales; se encontraban excepciones en algunos espacios generados por la ley de autonomía escolar aprovechada por sectores críticos de la juventud post 1968.

Una cualidad positiva del sistema de educación austriaco es la amplia gama de terminaciones educativas en términos técnicos y tecnológicos. La formación dual es el inicio y la universitaria es la culminación. En esta sociedad, es claro que no a cualquiera le interesa ni tiene que acceder a la educación superior y tampoco es necesariamente ni posible ni deseable para todos. La formación técnica no significa algo negativo, es una posibilidad entre muchas. Pero, más

allá de esos aspectos, el diagnóstico basado en experiencias alternativas, investigaciones y resultados de evaluación internacionales fue contundente: hacía falta una reforma educativa.

De modo que esta historia empieza a reescribirse por la vía de la reforma de la *Hauptschule*, lo que significa que no se unificarían todas las escuelas para dar lugar a la escuela universal (como lo planteaban los críticos al sistema), pero se cambiaría la secundaria (*Hauptschule*) tratándola de llevar a los estándares de la AHS o *Gymnasium*¹³ y se promovería de esta forma la movilidad de los alumnos con mayores capacidades para estudios de nivel superior. Los datos estadísticos demuestran que últimamente esa movilidad ha aumentado de forma considerable. Al respecto, cabe señalar que los padres de familia no son ajenos a estos cambios, cada vez las familias intervienen más activamente para que sus hijos accedan a una mejor formación. Podemos hablar de una sinergia muy interesante que está cambiando el espectro de la educación en Austria; por supuesto, la pregunta por hacerse es ¿quiénes son los que están quedando fuera del esquema de la educación media superior? La respuesta nos la dan los análisis de las estadísticas nacionales: los más pobres entre los pobres, los extranjeros de países pobres y de padres no escolarizados.

La muerte de la *Hauptschule*

A lo largo del desarrollo de este gran proyecto sobre las secundarias en diversas latitudes,* hemos constatado cambios importantes en todos los países seleccionados. Y Austria no es la excepción. Después de 100 años de existencia de la secundaria, *Hauptschule*, se inicia una ambiciosa reforma de este nivel, la cual implica un cambio radical, desde los principios pedagógicos, de evaluación, organización, capacitación de los maestros y hasta del mismo nombre. La

13 Véase el apartado de evaluación en este trabajo.

* Véase la Introducción a estos cuatro volúmenes de *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*.

Hauptschule pasa a ser la *Neue Mittel Schule* (Nueva Escuela de en Medio, en sentido literal) y rompe con la tradición de la mal afamada *Hauptschule*.

Ese cambio aparece en el contexto de las nuevas exigencias del mundo del trabajo respecto a la formación y de la nueva organización y funcionamiento de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías. La misma *Hauptschule* veía venir su declive, perdía a los niños más adelantados y a pesar de intentos por ofrecer alternativas académicas (se fueron especializando por áreas como computación, deportes, música, medio ambiente, etcétera) fue dejando de responder a las necesidades que exigían los tiempos actuales. El momento fue propicio para la reforma, que yo llamaría un buen intento por reducir la distancia entre la *Hauptschule* y el *Gymnasium*. En las siguientes páginas, trataré de exponer las razones por las cuales considero la NMS un buen intento y en qué consistieron esos cambios.

Antecedentes de la reforma a la *Hauptschule*: movimientos de autonomía

Mientras me acercaba a la documentación referida a la actual reforma educativa de Austria reconocía elementos vistos, vividos, estudiados y trabajados relacionados con sus escuelas alternativas: las escuelas Freinet, las Montessori, las basadas en la pedagogía Gestalt, etcétera. Sorprendía encontrar tantos patrones fácilmente identificables de estas pedagogías en la reforma; cuando me acerqué a los responsables de ésta y a los directivos de escuelas que iban a la vanguardia, encontré una sorprendente pasión contagiosa por lo que hacían. Y cuando revisé un texto sobre los proyectos generados por la ley de autonomía escolar de 1962, y encontré los nombres de estos funcionarios y encargados del aterrizaje de la reforma en aquellos movimientos, todo adquirió sentido (Posch y Altrichter, 1993).

Esos descubrimientos me permitieron establecer elementos para el análisis: si bien la reforma se enmarca en una tendencia internacional, hay elementos de la historia antigua, y sobre todo reciente, que hacen de ella un fenómeno particular, la manera en que se en-

garzan los diferentes actores a partir de su historia de lucha por el cambio en las escuelas, por su dinamismo, espíritu crítico y conocimiento teórico y práctico permite entender que esta reforma va a echar raíces, si no la mutila algún posible gobierno conservador que pudiera llegar al poder.

Así, pues, los antecedentes en la historia de la reforma escolar referida a la secundaria se sitúan en la larga lucha por la autonomía escolar. Ya desde la revolución de 1848, ya en la Primera República (1919-1934), se luchaba por la democratización de las escuelas. En épocas más recientes, apenas en 1988, aparece otra vez la discusión con la llamada “autonomía escolar” que surge en el contexto de una discusión mayor relacionada con medidas de ahorro en el gasto público, desempleo de maestros, caída del número de estudiantes y crisis de la escuela secundaria, lo que desembocó en esta reforma de la educación media y otras medidas encaminadas a la formación inicial y continua del profesorado.

Más allá de la democratización, la educación en Austria ha estado muy vinculada con sindicatos, y con ello a partidos. Durante la posguerra, Austria quedó políticamente organizada en un sistema bipartidista, lo que se reflejaba en la organización escolar. Los conservadores demócratas cristianos *vs.* los socialistas, después autodenominados socialdemócratas. El acceso a los puestos clave de dirección escolar estaba relacionado con la pertenencia a uno de los dos partidos, lo que afectaba evidentemente la vida escolar, sobre todo la vida interna de los docentes. De ahí que la democratización, en el sentido de “derecho a participar en la toma de decisiones”, se asocie con terminar con la nociva intromisión de los partidos en la vida de las escuelas. Sin embargo, algunas de las medidas están encaminadas a la despolitización de los órganos colegiados. Si bien los problemas señalados no son fáciles de superar, es probable que esos aspectos sean cada vez menos importantes y que las tendencias de manera “natural”, como se están moviendo las sociedades, pasen de lo político a lo mercadológico; es decir, a la elevación de la eficiencia.

En todo caso, los aspectos básicos desde los que se trató de mejorar la vida interna de las escuelas, alejándola de la vida partidista y de la burocratización, fueron una escuela orientada en las bases, con

apoyo y ayuda desde fuera, ninguna prescripción de contenidos de reforma y siguiendo iniciativas pedagógicas desde la base.

Desde la década de los setenta, como consecuencia del desarrollo del pensamiento crítico del movimiento estudiantil post 1968, se desarrollaron una serie de iniciativas promovidas por profesores y padres de familias críticos respecto al sistema educativo y social tradicional. Estos movimientos provenían fundamentalmente de las juventudes católicas y de la izquierda.

En Viena y Graz, se desarrollaron proyectos alternativos escolares, se organizaron redes de maestros con reuniones semestrales, hubo una organización llamada Maestros por la Paz, maestros Freinet, todos ellos experimentando con métodos de enseñanza autogestivos; también se instauró una organización llamada Escuela Humana y se iniciaron reuniones con la prensa, se produjeron materiales para los maestros interesados, se realizaron seminarios de capacitación, se gestaron grupos de trabajo. Todo esto influyó para que en las escuelas normales y pedagógicas de Viena y en la provincia de Burgerland se iniciaran modelos para una capacitación docente bajo un modelo orientado a la participación, descentralizado y regional. El desarrollo escolar autónomo muestra su rostro más claro en la implantación de la integración educativa de las personas con discapacidad llevada a cabo en contra de la voluntad de las autoridades; integración que fue posible gracias a la presión realizada por los padres de familia.

Gstettner y Wakounig (1991) hablan de nichos en el sistema establecido y movimientos opositores que se formalizaron desde abajo y que significaban focos rojos sociales, y que estas tendencias que permitirían ablandar las estructuras jerárquicas centralizadas son lo que posibilitaría visualizar cambios en el futuro.

Otro aspecto que imprimió su sello en esta discusión fue la regionalización o federalización sostenida por el partido conservador de corte demócrata-cristiano (ÖVP, por sus siglas en alemán) que planteaba la necesidad de descentralizar las decisiones y pasar las competencias decisorias del nivel estatal al municipal y de éste a las escuelas; discusiones llevadas a cabo a principios de la década de los noventa en el contexto de las disputas producidas por la integración

a la Unión Europea en torno a federalizar o autonomizar. Por su parte, el partido socialdemócrata consideraba que con esta autonomía los conservadores pretendían solamente un traslado de las estructuras jerárquicas al ámbito regional. Los intentos conservadores no prosperaron, y hasta la fecha las escuelas siguen siendo asunto de la federación, con algunos elementos de autonomía regional, local y escolar referidos a los métodos de trabajo y enseñanza, no hacia el discurso de la excelencia hueco y promovido desde los sectores conservadores de la sociedad. Finalmente, a manera de epílogo para esta historia, quisiera registrar una respuesta de un profesor miembro de una escuela “autónoma” sobre su experiencia, 15 años después y a raíz de la conversión de su *Hauptschule* en NMS:

La NMS para mí y mis colegas en realidad no trajo muchos cambios, los aspectos más importantes de las clases coordinadas o en equipo, o por ejemplo, la supresión de los subgrupos de rendimiento se llevó a cabo en nuestra escuela sobre la base de la escuela experimental en el marco de la autonomía escolar y desde entonces quedó establecida [...] Y sí hay una diferencia, pues poco a poco los equipos funcionan mejor, planeamos juntos, conversamos sobre solución de problemas y desarrollamos estrategias para el futuro, hemos conformado una comunidad escolar (BMUK, 2010: 176).

Considero que esta respuesta deja muy clara la función precursora de los proyectos experimentales basados en la ley de autonomía como experiencias sustentantes en el aula y en la escuela para la gran reforma que está significando la NMS.

De la vieja escuela secundaria principal, *Hauptschule*, a una nueva secundaria “de en medio”, NMS

En una primera instancia quisiera referirme fundamentalmente a la antigua *Hauptschule*, pues aunque ha ido desapareciendo al transformarse en NMS, es el referente frente al cual se está haciendo la reforma de este nivel educativo; considero que no se puede hablar de

ésta sin referirnos a la *Hauptschule*, pues la NMS heredará problemas y contextos de la vieja secundaria.

La escuela en Austria, y sobre todo la *Hauptschule* en cuanto a su calidad, varía dependiendo de muchos factores, uno de ellos es el lugar donde se encuentre, pues las *Hauptschulen* en Viena, la capital, son de menor calidad que las de la provincia. Y es que las de provincia representaban con frecuencia la última oportunidad de formación de los niños, quienes al concluir la deben llevar a cabo una formación en algún oficio o escuela comercial o de negocios; para aquellos con mejor situación económica o de relaciones familiares, existía siempre la opción de emigrar a ciudades más grandes, donde se ofreciera la posibilidad de una formación en el siguiente nivel. Por otro lado, como lo demostraron estudios realizados, los profesores en la provincia tienden a calificar más estrictamente a los alumnos que los profesores de la capital del país. Cabe señalar que muchas escuelas en Austria ofrecen la posibilidad de internados para cubrir esas necesidades de formación de los estudiantes de distintas regiones y sin escuelas de nivel medio.

Curiosamente, la falta de opciones de educación en el campo produce una especie de escuela universal que necesariamente es la *Hauptschule*; la necesidad obliga a la “universalidad”, al ser la única opción para todos hasta lograr una edad que permita migrar a otra ciudad para realizar estudios. De este modo, es muy probable que los alumnos de las provincias resultaran ser mejores, pues al no haber más que *Hauptschulen* se recibe a la totalidad de la población infantil, lo que pudiera confirmar la hipótesis de que la diversidad genera calidad y no a la inversa, sin olvidar, por supuesto, la importancia de los otros elementos sistémicos: maestros, métodos de estudio, apoyo familiar, falta de distractores en el campo, etcétera. En cambio, en centros urbanos mayores, la oferta educativa es muy variada, lo que hace que, a pesar de la tradición de que “la mejor escuela es la que está en la esquina de tu casa”, los padres puedan mandar a sus hijos a aquella que quieran, lo que ha significado la transformación de ciertas escuelas ubicadas en zonas de residencia dominadas por familias de inmigrantes donde los niños austriacos representan la minoría, o que haya escuelas donde predominan ni-

ños de familias de la clase trabajadora, con todo lo que eso significa en términos de ausencia de apoyo académico a los menores por falta de recursos económicos o académicos.

Por supuesto, en los distritos de clases medias y altas, las escuelas tienen una población escolar conformada por niños con un entorno cultural más elevado, lo que automáticamente sube el nivel de las escuelas. De cualquier modo, en esas delegaciones de privilegiados, los niños raramente irán a la *Hauptschule*, más bien lo harán directamente al *Gymnasium*.

Las bajas notas obtenidas por los alumnos durante sus estudios en la secundaria provocan que éstos tengan la impresión de que no “sirven” para el estudio; los fracasos escolares son vividos como fracasos personales, como si el entorno y la misma escuela fueran ajenos a ello. Estos elementos se juegan constantemente entre los alumnos de la *Hauptschule*, quienes vivieron el rechazo para ingresar al bachillerato y fueron enviados a la escuela de menor rendimiento. Entonces, obtener bajas calificaciones en la *Hauptschule* es una profundización de la herida, significa ser atrasado entre los atrasados. Mucho se escribió sobre el tema *Hauptschule*, por lo general en una discusión entre dos bandos y sus respectivos detractores o seguidores. Afortunadamente, la academia también se ocupó del tema y el mismo Ministerio de Formación (antes nombrado Ministerio de Instrucción) ha dedicado recursos para la investigación sobre este nivel educativo, así como para la búsqueda de soluciones.

Algunas de las observaciones críticas al modelo de funcionamiento de las *Hauptschulen* han sido tradicionalmente las bajas posibilidades de ascenso que ofrece. Tres cuartas partes de los estudiantes que fracasaban en los estándares educativos proceden de familias desfavorecidas, dicen Bacher y otros sociólogos de la Universidad de Linz (Bacher, Leitgöb y Wetzelhütter, 2011).

Los estudiosos señalan que las desventajas podrían mejorar en las escuelas de tiempo completo, pues recibirían el apoyo que en casa no tienen. Y un estudio periódico entre padres de familia financiado por la Cámara del Trabajo de Austria sobre la ayuda extraescolar

dio por resultado que la mayoría de los padres, en coincidencia con los expertos, solicitarían medidas en torno a

la ampliación de las escuelas de tiempo completo, y con ello al reforzamiento de las capacidades individuales de los niños en las escuelas. También hay un acuerdo entre los padres, sobre todo en que los cursos deben organizarse de tal forma que los alumnos comprendan ya en la escuela los contenidos para que no sea necesario tomar ayuda extraescolar (Nachhilfestudie, 2012: 43).

Un aspecto que siempre es problemático en las escuelas es el de los niños hijos de migrantes. La falta de dominio de la lengua (y de acuerdo con lo que observé), la creencia de que los niños aprenden solos y de manera natural, así como las dificultades en los procesos de aculturación inherentes a la socialización en la escuela *versus* la resistencia de familias y niños hijos de migrantes a esto, generan un atraso en estos escolares con relación a los niños nativos. Más de un tercio de ellos no cubre los estándares educativos. Pero no sólo el origen es determinante, algunos estudios muestran que la clase social y el nivel educativo de los padres juegan el papel más importante; es decir, el indicador ambiente sociocultural (más la presencia del indicador migración) sigue siendo factor decisivo relacionado con una presencia menor de estos jóvenes en la educación media superior y superior. Al respecto, cabe señalar la preeminencia del indicador contexto sociocultural en un estudio realizado por Nagy (2006), quien al analizar los datos de las migrantes o hijos de migrantes con relación al contexto sociocultural se encontró que la gran diferencia radicaba más en el nivel sociocultural que en el hecho de ser migrantes o hijos de migrantes. Incluso, las diferentes etnias mostraron diferencias entre sí, los turcos tienden más a intentar que sus hijos vayan al bachillerato que los de otros países. Sobre este tema, se planteó la hipótesis del poco interés de los padres en ello para no perder los vínculos y mantenerse como unidad con similares características, lo cual es plausible, pues los migrantes que desconocen el idioma (es el caso de muchas madres de familia que no trabajan fuera de casa) viven la sociedad y la cultura como algo amenazante a su propia

identidad y cultura (Nagy, 2006). Hay también elementos sistémicos que se están jugando en estas circunstancias, tales como la no existencia de la escuela universal hasta los 15 años, lo que tiene efectos sobre la atención más individualizada que la escuela que decide el futuro a la edad de 10 años (Bacher, 2007). El mundo escolar en la actualidad presenta una complejidad que no se puede resolver, ni real ni académicamente hablando, con una correlación de variables.

Otro problema que enfrentaba la escuela, en particular la *Hauptschule*, fue la pérdida de la buena imagen de la profesión docente, aun cuando es una de las mejores profesiones si de tener un empleo seguro se trata. Su reconocimiento social se fue deteriorando cada vez más, sobre todo a raíz de los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales. De este modo, los maestros cargaban con las consecuencias de un “envejecimiento” de las formas de trabajo, una capacitación insuficiente frente a las nuevas demandas planteadas a la escuela, una selección social que hace el sistema escolar y una falta de disposición de las fuerzas políticas conservadoras para llegar a un acuerdo que permitiera una reforma sustancial a este nivel educativo. A lo anterior, hay que agregar la falta de autorreflexión en el sistema, lo que incluye a los maestros mismos y sus prácticas educativas.

Quisiera abordar otra problemática del sistema que ha sido muy discutida, pues tiene que ver con cómo se asume, desde una perspectiva pedagógica, la práctica docente: la evaluación. Desde sus orígenes, hubo dos tipos de subgrupos de rendimiento en cada grupo de la *Hauptschule*. En el A, se encontraban los alumnos más adelantados y en el B los más débiles académicamente hablando. Los niveles eran permeables, los niños podían bien pasar de un nivel al otro y también encontrar una salida a las llamadas *Mittelschulen* que, sin ser de nivel bachillerato, sí garantizaban mejores posibilidades de formación y un mayor reconocimiento social. En la década de los ochenta se cambió el sistema general de los grupos A y B, que era poco diferenciado, por otro de grupos de rendimiento en las tres materias básicas (alemán, inglés y matemáticas), con el fin de apoyar de manera puntual las potencialidades y déficits, y con ello disminuir la cantidad de niños con problemas en las materias. Las críticas a este

sistema de segregación interna se refieren, sobre todo, a que a los menores se los clasifica y, con ello, sus problemas se vuelven “una profecía que se autocumple”, lo que complica la superación de sus dificultades académicas. Sin embargo, no todos los maestros lo veían así. Una de las profesoras de este sistema que entrevisté lo señaló como un “acicate para los muchachos”¹⁴ que les permitía asumir un compromiso para lograr un mejor nivel.

Un aspecto importante, según nos muestran las tendencias, es lo relacionado con el género, la evaluación y el acceso a la formación. Al respecto, me gustaría comentar un trabajo de Altrichter y Nagy (2009) en el que se analizan las brechas de género, que siguen mostrando aspectos para la reflexión y la toma de decisiones. Estos autores, al analizar resultados de pruebas objetivas y compararlos con las evaluaciones otorgadas por los maestros, encontraron que las mujeres recibían mejor evaluación que la obtenida en las pruebas objetivas, lo que se reflejaba más adelante en su desempeño, que no era tan bueno como podía esperarse dadas sus calificaciones. Los investigadores nombran a este fenómeno “dramatización de género”, lo que significa que si las niñas son más calladas y atentas en clase, los maestros les otorgan calificaciones un punto más arriba que a los niños, que son más inquietos y tienden a “molestar” más durante las lecciones. Lo anterior, sobre todo, en materias como física y química, pues las exigencias en estas disciplinas son menores por no ser objeto de evaluaciones de egreso, fenómeno presente en menor medida en matemáticas (2009). Lo anterior se refleja en que hacia el final de los estudios las mujeres tienen las mejores notas y los hombres las peores pero, como se señaló antes, también que se enfrenten a problemas de desempeño por los déficits no trabajados. Otra perspectiva de análisis de Nagy (2006) fue considerar género y origen de la escuela por campo-ciudad; en la ciudad, son más las jóvenes que reciben el derecho a continuar en una AHS o bachillerato que en las escuelas del área rural; 17 por ciento de varones *versus* 11 por ciento de mujeres en escuelas rurales, y 4 por ciento de varones *versus* 31 por ciento de mujeres en escuelas urbanas lograron el in-

14 Entrevista a una maestra. Viena, septiembre de 2013.

greso al bachillerato. Dos aspectos se juegan en la exclusión de los varones, el origen lingüístico no alemán y el haber rebasado la edad reglamentaria. Para estos jóvenes, la única opción que les queda si quieren acceder a una formación superior es hacer la *matura*; es decir, el examen reglamentario de culminación del bachillerato como postulante externo, pero no como alumno regular del bachillerato, la AHS o el BHS, lo cual es una barrera difícil de superar. En cuanto a las niñas, son las ciudadinas quienes registran un rendimiento menor debido a que son repetidoras o son colocadas en los subgrupos de rendimiento bajo y, como ya se señaló, una vez que se coloca a un alumno en ese nivel es muy difícil que logre la salida hacia otro tipo de escuela.

De lo anteriormente señalado, bien puede decirse que el estatus logrado así como la certificación de ingreso o no a la enseñanza media superior, están influidos no sólo por las características de la composición de los grupos de estudiantes, sino evidentemente también por criterios de evaluación y niveles de exigencia diferenciados tanto de manera regional como por las escuelas mismas y los maestros (Nagy, 2007).

Una tercera parte de las niñas se encontraba, después de la primera evaluación, en la categoría de rendimiento más baja, lo que las colocaba de forma automática en un lugar desde donde era imposible el acceso al bachillerato (nivel básico). Para los chicos, la situación se presentaba en uno de dos. Lo anterior nos lleva una y otra vez a la relación campo/ciudad y nacionales *versus* extranjeros. Y es como estamos viendo, *Hauptschule* no es igual a *Hauptschule*. El mismo estudio (realizado en la ciudad de Salzburgo) mostró la enorme proporción de alumnos de origen extranjero en las escuelas de esa ciudad, en oposición a las zonas rurales. En promedio, hay 54 por ciento de alumnos extranjeros en la ciudad contra 4 por ciento en el campo. La investigadora encontró una escuela donde el porcentaje era de 90 por ciento. En la ciudad, hay más niños diagnosticados con algún problema: 1.9 por ciento en la ciudad contra 0.6 por ciento en el campo; así, los problemas y la falta de dominio de la lengua hacen de esto un escollo adicional para maestros y compañeros. En la ciudad, 46 por ciento está fuera de la edad reglamentaria escolar por la categorización en

niveles de rendimiento bajo. Con relación al rendimiento, la ciudad también aparece en desventaja, pues sólo tiene 19 por ciento de estudiantes en el nivel alto de rendimiento, mientras 33 por ciento está en el nivel más bajo. En oposición, 38 por ciento de los niños que viven en el campo está en el más alto y sólo 9 por ciento en el más bajo. La mayor parte de los estudiantes de las regiones conurbadas pertenecientes a la secundaria vienen de la clase media baja y tienen antecedentes migratorios. De ahí que haya pocas expectativas de apoyo familiar para los niños y para la escuela (Nagy, 2006). La configuración específica de la población estudiantil lleva a los alumnos de la *Hauptschule* de zonas conurbadas a un desarrollo poco favorecedor del aprendizaje y, consecuentemente, a un pobre rendimiento en el aprendizaje de los diferentes talentos. Un aspecto desafortunado para el futuro de los jóvenes es que la conformación específica de la población estudiantil (en la relación campo-ciudad) lleva a los alumnos de las *Hauptschulen* rurales, como consecuencia de normas de evaluación más estrictas que en la ciudad, a injusticias en el otorgamiento de certificaciones para el ingreso al bachillerato de ciclo superior (Nagy, 2008). De esta manera, en las ciudades pudiera suceder que estos jóvenes tuvieran un ingreso automático a la universidad, mientras los que vienen del campo tendrán que tener mejores notas, por lo menos un “bien”, o que la conferencia de profesores los recomiende ampliamente para poder continuar con sus estudios académicos. “Hace falta objetividad, validez y confiabilidad en las evaluaciones y calificaciones que están definiendo el futuro de los jóvenes, pero no se ve solución a largo plazo” (Nagy, 2008: s/p).

La situación tan diversa y el hecho de que los padres de niños ciudadanos ejerzan una mayor presión para el logro de una mejor escuela para sus hijos ha hecho de la escuela secundaria o *Hauptschule* una escuela de “restos”,¹⁵ según Nagy (2006), quien fue maestra de secundaria y se doctoró con ese tema. Las consecuencias de lo anterior son, por un lado, que el autoconcepto se reduzca, que se

15 Ya durante la década de los noventa se empezó a registrar una movilidad estudiantil hacia el logro del bachillerato y el ingreso a escuelas superiores profesionalizantes. Véase el interesante artículo sobre la movilidad estudiantil en el sistema educativo austriaco (Biffi, 2002).

pierda mucho tiempo en clase para resolver problemas de y entre los niños, y que con ello disminuya el tiempo para la enseñanza. Frente a este panorama, una de las medidas urgentes reconocida por los investigadores del tema para contrarrestar las desventajas de origen (enorme diferencial entre los niños de padres sin o con mínima escolaridad hasta los académicos) son la escuela universal y las escuelas de tiempo completo (Bacher, 2007).

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS

La KMS como antecedente de la NMS

Uno de los intentos por resolver el problema siempre creciente de las dificultades reales y la mala fama de la *Hauptschule*, y con el fin de acercar a los muchachos al bachillerato (AHS), fue la creación de un tercer tipo de escuela en el año 2000, denominada Escuela Secundaria Cooperativa (KMS, por sus siglas en alemán). En realidad, era una *Hauptschule* normal que funcionaba con una pequeña gran diferencia, el trabajo colegiado con profesores de algún *Gymnasium*, los cuales venían a la *Hauptschule* e impartían clases de manera conjunta en algunos grupos seleccionados. Algo así como “el *Gymnasium* trabaja con la *Hauptschule*”.

Este proyecto tenía la finalidad de animar a los chicos de la secundaria a elevar su rendimiento con el fin de que pudieran acceder en un futuro al nivel superior del bachillerato, fue un claro esfuerzo por derribar barreras de acceso a la escuela universal que la negativa conservadora impedía a toda costa (Kriechhammer, 2012); se llevó a cabo por interés de ambas instituciones. Sin embargo, no dejó de ser una solución remedial sin futuro.

Más adelante, en 2008 y 2009, se inició el proyecto experimental *Neue Mittelschule* como respuesta institucional a las cada vez más grandes críticas a la tradicional *Hauptschule*, que terminaría convirtiéndose en el proyecto de reforma educativa de la secundaria.

El inicio del proyecto NMS en 2007 con escuelas que voluntariamente se apuntaran para ello comenzó con grupos del primer gra-

do de 67 escuelas secundarias; la condición para iniciar el cambio *Hauptschule* por NMS era que dos terceras partes de los profesores y padres de familia se mostraran de acuerdo con ello. Durante los años siguientes, la NMS siguió creciendo y poco a poco el proyecto empezó a ganar adeptos en cada vez más escuelas. En este contexto, encontramos varias circunstancias que permitieron que el proyecto NMS pasara de la fase experimental a la de la implantación definitiva a través de un decreto: en primer lugar, debido a su éxito después de cuatro años de experiencia, pero también debido al reconocimiento de la imposibilidad de implantarlo sobre la base de 100 por ciento de aceptación voluntaria (por la resistencia de los docentes al cambio).

Otro aspecto de gran importancia fue el logro de la ministra de Instrucción de un amplio acuerdo con los *Sozialpartner*,¹⁶ más allá de los intereses partidarios, reflejado en “un consenso amplio sobre la reforma asentada en la Declaración de Bad-Ischler cuyo núcleo es el objetivo común de lograr una reforma estructural profunda en el sistema educativo”.¹⁷ Así, si bien no se logró la escuela universal hasta los 15 años, apuesta del gobierno en turno, se aceptó por lo pronto la universalización del modelo NMS para toda la *Hauptschule* (BMUK, 2010). De este modo, se mantenía el viejo sistema de definición de futuro a los 10 años de edad, pero acercando la secundaria al *Gymnasium* y elevando su nivel académico con una serie de cambios curriculares, didácticos, formas de evaluación, formación docente, etcétera. El director del Proyecto NMS describía de la siguiente manera este proceso:

El trasfondo de la NMS es la visión de una escuela universal para los niños de 10 a 14 años que tiene una larga historia y está muy cargada políticamente, sorprendentemente para los conocedores de la política

16 *Sozialpartnerschaft* es un sistema austriaco de negociación política generado después de la Segunda Guerra Mundial en el cual están representados los más importantes intereses de la política y economía austriaca, y que opinan y codeciden las medidas políticas y económicas que toman los gobiernos en turno y que son de su interés. La educación es un asunto del más alto interés político.

17 Helmut Bachmann en entrevista con la autora en el Ministerio de Instrucción el 23 de septiembre de 2013.

austriaca, la Ministra ha llevado al orden del día de manera decidida el tema de la escuela universal. Para muchos, también para mí, la necesidad de una reforma profunda no se cuestionaba. Sin embargo, ¡era un atrevimiento esperarla! con la estrategia de comunicación que iba más allá de los partidos, la Ministra logró un consenso amplio sobre la reforma... Hemos avanzado, muchas resistencias se han diluido y el proyecto está apoyado por muchas personas comprometidas y entusiastas (BMUK, 2010: 100).¹⁸

Hay, pues, dos pilares que sostienen la reforma, la decisión política de lograr la educación universal para los niños de 10 a 14 años y la otra de orden pedagógico que pretende hacer vivible una nueva cultura de aprendizaje (BMUK, 2010).

Los objetivos de la nueva escuela secundaria¹⁹

Los objetivos fundamentales de la NMS son “evitar una separación muy temprana de los niños en las escuelas”, debido a que eso implicaría la escuela universal hasta los 15 años, lo que no ha sido posible por motivos de orden político. En este contexto, se decidió enfrentar cada uno de los problemas de la secundaria con la postura más utópica: con un intento por nivelar la *Hauptschule* con el nivel básico del bachillerato en la medida de lo posible; así, explícitamente se plantea vincular “la exigencia de rendimiento tradicional del bachillerato” con la clara orientación hacia las potencialidades y talentos de los muchachos en una atención individualizada. De acuerdo con el portal del Ministerio de Formación, en este modelo de secundaria se dará tanto importancia a la orientación para la formación (bachillerato) como a la orientación profesional (formación profesional preuniversitaria). Con esta declaración, se abre la posibilidad de que

18 También tematizado por Helmut Bachman, en entrevista con la autora en el Ministerio de Instrucción el 23 de septiembre de 2013.

19 Toda la información descriptiva sobre la NMS se obtuvo del portal del Ministerio de Formación de Austria (BMB, 2016).

la secundaria deje de ser la antesala de la formación en algún oficio como había sido históricamente y de que los alumnos que así lo deseen y tengan la formación accedan a la educación media superior. En segundo lugar y necesariamente partiendo del objetivo de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el modelo propone desarrollar una nueva cultura escolar basada en los elementos que a continuación se señalan.

- a) El trabajo en grupos reducidos y atendidos en las materias básicas (alemán, matemáticas e inglés) por dos maestros y por profesores formados en la universidad; esto es, profesores del bachillerato y no de secundaria.
- b) La forma de trabajo será individualizada y diferenciada.
- c) Los planes de estudio que se usarán serán los del nivel básico del *Gymnasium* (del tipo *Realgymnasium*; es decir, el bachillerato que trabaja con atención especial a las ciencias modernas e idioma vivo) y con evaluación diferenciada.
- d) Los objetivos formativos serán los mismos válidos para todo el sistema educativo ya vistos antes.
- e) En la formación será prioritario que los alumnos aprendan técnicas para el aprendizaje autónomo y que sepan presentar los conocimientos adquiridos; además, los niños más avanzados ayudarán a los menos. Con ello, además de ayudar, adquirirán competencias sociales y metacognitivas.

Veamos ahora los aspectos más relevantes de las características del proyecto NMS. Uno de éstos es la individualización y diferenciación interna, lo que significa que cada niño será impulsado en sus capacidades individuales y sus talentos, se les dará el tiempo y el apoyo necesarios para que puedan apropiarse de los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus ritmos y, por otro lado, recibirán la ayuda que necesitan lo más temprano posible para que desarrollen sus talentos.

Los datos sobre distribución del gasto y la relación numérica maestro-alumno son dignos de mirar y de reflexión. Por ejemplo, en la educación primaria nos indican que la relación maestro-alumno

ha ido disminuyendo de manera constante, al pasar en promedio de 16 alumnos por profesor en 1980 a 11 en 2015²⁰ (UNESCO, 2015), lo cual puede explicarse por el decremento de la población escolar. Sin embargo, el caso austriaco presenta sorpresas, ya que en lugar de una reducción en el de maestros (frente a la disminución de alumnos) como sugeriría un pensamiento economicista, hay un aumento; el número de maestros pasó de 28 890 en 1999 a 30 977 en 2015. Luego entonces, mientras el alumnado se redujo 15.70 por ciento, hubo un aumento en la contratación de maestros, 7.2 por ciento, lo que podría indicar una política pública estratégica encaminada a incrementar la atención del alumnado. No obstante, las estadísticas de los gastos según el tipo de escuela muestran una mayor atención a las escuelas especiales, sector cuyo gasto de operación es significativamente mayor que el del resto, debido al personal que se requiere para la atención a estos chicos. Por otro lado, si observamos la distribución del gasto en las secundarias, éste es mayor que en las primarias y que en los bachilleratos (AHS), lo que podría estar mostrando el apoyo coyuntural a la reforma de la secundaria. Así, pues, encontramos nuevas contrataciones de docentes y una distribución diferenciada del gasto en lo que aparentemente se está beneficiando a las escuelas de atención a la diversidad y, por otro lado, a la secundaria (véase cuadro 3).

Asímismo, la inversión se encamina de manera estratégica a ir resolviendo los problemas que el sector va planteando, aunque no todos. En el caso de la educación básica, sobre todo la secundaria, se estima la salida de casi 50 por ciento de maestros por jubilación en los próximos años. Sin embargo, encontramos que otros datos estadísticos muestran que el número de maestros en la NMS no ha aumentado, así que tal parece que la atención individualizada la están cubriendo en parte con horas extras de los maestros, como lo mencionó una maestra entrevistada por la autora. Con el modelo educativo elegido, la atención individualizada y diferenciada brinda

20 Es importante no imaginarse grupos de 11 niños ni de 16. El promedio indica un buen número de maestros que atienden a los niños, desde el segundo maestro en clase en grupos de integración, maestros de educación física y deportes, de actividades extraescolares, de música, etcétera.

a todos los alumnos la posibilidad de enriquecerse con la heterogeneidad, sin que ello implique impedimentos para los más veloces ni presiones para los que requieren más tiempo; se trata de un modelo flexible que toma el tiempo como factor coadyuvante y no de presión. Con relación a este punto, podemos concluir que si bien la atención individualizada es una propuesta de orden pedagógico-didáctico, solamente con voluntad política y compromiso docente es factible su puesta en práctica. Sólo es de esperar que no se quiera resolver básicamente con el compromiso docente.

CUADRO 3.

Gastos financieros per cápita* según tipo de escuela

Tipos de escuela	Euros
Escuelas primarias,**	7 308
Escuelas secundarias, 3	11 168
Escuelas especiales	28 785
Politécnicos	9 687
AHS3	8 594
Escuelas de formación profesional	14 916
Escuelas técnica-industriales	9 608
Escuelas comerciales	9 227
Escuelas profesionales sociales y económicas	15 040
Escuelas para la producción agrícola y forestal	17 693
Escuelas para profesionales de educación media y superior	7 011
Universidades pedagógicas	14 384
Universidades	13 001
Universidades técnicas	7 775

Fuente: Statistik (2016).

*Estudiantes en instituciones públicas y privadas.

**Incluye NMS.

Pasemos ahora al aspecto didáctico del planteamiento de la atención individualizada. La diferenciación flexible es la parte didáctica y metodológica para atender la diversidad; la autora de este concepto es Carol Ann Tomlinson, quien aparte de profesora de primaria, es profesora universitaria y autora de varios libros con el tema de la diferenciación. Desde hace varios años, apoya a maestros en escuelas que quieren diseñar sus clases para alumnos de diferentes contextos y condiciones hacia el logro de metas. El modelo de *diferenciación flexible*, creado por ella, es una de las bases del desarrollo curricular

de la NMS. Tomlinson escribe en su libro, *El aula diversificada* (2001), que diferenciar la instrucción no es una estrategia o un modelo de enseñanza, sino una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje que aboga por comenzar donde los individuos son más que un plan de acción prescrito que ignora la preparación del estudiante, sus intereses y perfiles de aprendizaje. Es una forma de pensar que desafía el modo en que los educadores suelen prever la evaluación, la enseñanza, el aprendizaje, las reglas de la clase, el uso del tiempo y el currículo (Tomlinson, 2001). La instrucción diferenciada es “una manera de pensar todo lo que haces cuando enseñas y todo lo que hacen los niños cuando aprenden (señala que) es más sabio centrarse en cómo pensar la enseñanza y el aprendizaje” (Tomlinson, 2001: 38) (véase cuadro 4).

CUADRO 4.

Modelo de diferenciación flexible

Diferenciación significativa	
Que el maestro respeta de los alumnos...	→ Conocimientos previos
	→ Intereses
	→ Perfiles de aprendizaje
Para diferenciar el aprendizaje según...	→ Contenidos
	→ Procesos
	→ Productos
	→ Campo
Bajo los principios...	→ Currículo transparente
	→ Tareas respetuosas
	→ Aprendizaje observado
	→ Agrupación flexible

Fuente: Tomlinson (2001).

Asimismo, señala que al respetar los factores de los alumnos se tienen los siguientes efectos: “diferenciar por intereses tiene el efecto de una mayor motivación de los alumnos, diferenciar por perfil de aprendizaje lleva a la mayor eficiencia posible en el aprendizaje, y diferenciar en la disposición a aprender permite el desarrollo del aprendizaje” (Tomlinson, 2001: 38) (véase esquema 2).

ESQUEMA 2.

La diferenciación en sus tres vertientes y repercusiones



Fuente: Tomlinson (2001).

Algunas ideas centrales de la diferenciación flexible en cuanto al aprendizaje son: aprendemos y tenemos intereses diferenciados; llevamos con nosotros diferentes experiencias, conceptos, competencias y conocimientos previos; siempre sirve recordar que diferentes caminos nos llevan a la meta. Y, para ello, las clases se diseñan de manera proactiva e inversa a fin de poder actuar de manera flexible para apoyar mejor a los estudiantes en el logro de sus metas. En cuanto a aspectos deontológicos, encontramos que de acuerdo con el eslogan “la unitalla no es para todos” se reconocen y se tratan de manera proactiva las diferentes necesidades en los tres niveles: disposición, intereses y perfiles de aprendizaje. En cuanto al trato de las escuelas, trato igual a desiguales no es justo, en cambio, un trato equivalente garantiza igualdad de oportunidades. Finalmente, está el reconocimiento de que cada niño desea encontrar su lugar en la escuela y ésta tiene la obligación de otorgárselo.

De la mano de este enfoque, en la NMS se prioriza durante las clases el trabajo en los distintos temas y contenidos en equipo, así como el uso de nuevos medios al mismo tiempo; el trabajo colaborativo da la oportunidad a los estudiantes no sólo de repasar transmitiendo lo aprendido, sino de captar y comprender las cosas, todo esto con el apoyo de los nuevos medios. Gracias al *e-learning* hay una transmisión interactiva de conocimientos que posibilita el aprendizaje y el manejo crítico de internet, por ejemplo.

La integración de alumnos independientemente de su origen y género no sólo significa igualdad de oportunidades para todos, sino es el medio para sensibilizar en inteligencia social con aspectos como respeto, cuidado, tolerancia y generar así una conciencia libre de prejuicios. Muchas de las NMS tienen atención vespertina, por lo que los chicos reciben la oportunidad de profundizar en lo aprendido; al

mismo tiempo, se ofrecen actividades creativas, musicales, deportivas y ecológicas, lo que constituye el medio para que experimenten fases de relajación con actividades valiosas de tiempo libre. La legislación establece que:

La nueva escuela secundaria tiene la tarea de capacitar a los alumnos en función de sus intereses, talentos, dones y capacidades tanto para la transición a otras escuelas secundarias y bachilleratos como para prepararse para la vida profesional. El objetivo es promover de forma individual a cada estudiante lo mejor posible en términos de igualdad de oportunidades. A través de una orientación educativa y profesional, los alumnos son orientados sobre la base de sus fortalezas para garantizar la mejor de las opciones educativas y de carrera al final de la NMS (BMB, 2016: s/p).

Este primer señalamiento sobre la NMS plantea algunos elementos dignos de mención; la tarea de este nivel y este nuevo tipo de escuela implican capacitar y formar a los estudiantes para tres posibles salidas: otra escuela de nivel medio con terminación técnica, la capacitación para el trabajo en la formación dual (escuela-empresa) o para el ingreso al bachillerato. Tal capacitación se hará en función de intereses, talentos, dones y capacidades, lo que está definiendo criterios para la decisión final en torno a qué camino seguir.

El apoyo será individualizado en términos de “lo mejor posible” e igualdad de oportunidades para todos. Para la cultura política mexicana, acostumbrada a la simulación, podría pensarse en un discurso modernizante y políticamente correcto. Sin embargo, no puede pensarse en esos términos en el caso que nos ocupa. En las escuelas visitadas, se pudo constatar un gran compromiso por la escuela y de parte del director del Proyecto NMS, que orientaban su mirada al objetivo mayor sin dejar de reconocer las limitaciones exodeterminadas: el trasfondo social, económico y cultural de los chicos, que influye de manera importante en el resultado del trabajo escolar y docente; se sabe que la mayoría de ellos no lograrán el acceso al bachillerato y que la salida profesional y técnica ha sido tradicionalmente el camino de los niños de la *Hauptschule*, ahora NMS.

La flecha ha trazado su camino desde los 10 años de edad (desde el nacimiento, de hecho) para la mayoría de los niños. No obstante, durante los últimos años se observa un aumento importante del ingreso de chicos de la primaria al *Gymnasium* y una disminución del ingreso a la *Hauptschule* o NMS, donde va quedando una gran mayoría de estudiantes de menores recursos económicos, sociales, culturales o académicos. En esta situación se encontraban tradicionalmente los niños con “antecedentes migratorios” o de segunda generación. Sin embargo, un estudio reciente mostró que la formación de los padres tiene un mayor peso específico que el origen.

August Gächter (Der Standard.at, 2014), de la Academia Austriaca de la Ciencia, en un análisis del origen de los chicos en la selección bachillerato o formación dual, encontró que el trasfondo social tiene un efecto mucho más fuerte en la carrera educativa que el país de origen de sus padres; en un estudio realizado entre la población de Viena, encontró que tomando en cuenta sólo el origen hay una diferencia de 26 puntos porcentuales entre el grupo con las tasas más bajas de matrícula en el bachillerato (estudiantes cuyos padres son de Turquía) y el grupo con la más alta (con padres de Austria). Pero si se compara el país de origen de los padres tomando en cuenta la situación social y profesional de éstos y la situación social y económica de la unidad familiar, la diferencia se reduce a únicamente 5 puntos porcentuales. Baste este dato para puntualizar la enorme diferenciación social en el mosaico étnico producido por las migraciones de los últimos años, constiuida ya no sólo por *trabajadores invitados*, generalmente campesinos pobres de Turquía o la ex Yugoslavia, sino también por los más calificados, fugados de sus países de origen por crisis políticas o económicas.

Más allá de esas diferencias, es un hecho que la organización escolar en Austria cuida cada cohorte de egresados de la escuela secundaria para que los jóvenes tengan acceso a alguna formación profesional, técnica o de bachillerato, los que quedan fuera del sistema de formación son una minoría y están muy desvalidos frente al mercado de trabajo. Curiosamente, lo mismo sucede con aquellos que sólo concluyeron el bachillerato pero no hicieron una carrera universitaria o profesional. Así, pues, en Austria es de gran valor

haber concluido alguna formación profesional así sea en el nivel más bajo (en la formación dual) que no tener formación alguna. El dueño de un restaurante que hacía formación de aprendices comentó en una entrevista: “prefiero contratar a alguien que concluyó alguna formación aunque no sea cocinero o mesero, pues haber hecho una formación hasta el final me demuestra que tiene disciplina, se compromete y aprende, lo demás acá lo puede aprender” (entrevista a Formador-G-1060).

Organización

Básicamente, en la NMS se enseña a la totalidad de los alumnos sin distinción en todas las materias; es decir, desaparece la organización por grupos de rendimiento que significaba segregación como antaño en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas. Lo anterior responde a la necesidad de quitar ese sistema de selección en el interior del grupo que, como se describió en la parte histórica de este artículo, se originó en el siglo XIX, ya que en la *Hauptschule* la organización dentro de un mismo salón de clases consistía en dos niveles (A y B) y después se modificó a una clasificación en tres niveles sólo por las tres materias básicas: alemán, inglés y matemáticas, y los jóvenes podían pasar de uno menor a uno mayor y a la inversa. En las entrevistas realizadas a maestras de ese tipo de escuelas, se encontró acuerdo con esta forma de trabajo, pues evitaba que los alumnos se sintieran con exigencias por arriba o por debajo de sus capacidades, al mismo tiempo que permitía que los jóvenes que lograban pasar de un nivel a otro se sintieran motivados para el logro escolar; se reportaron algunas experiencias exitosas. La investigación no permitió entrevistar a alumnos y padres de familia para conocer el punto de vista del usuario, así que al respecto únicamente podemos reportar éste. Tal forma de organización escolar enfrentó muchas críticas en el ámbito académico y social debido a su carácter excluyente y estigmatizante, aunque efectivamente desde la perspectiva docente fuera práctica y estuviera orientada al logro. En cambio, la nueva forma de organización individualizada permite que las singularidades sean

respetadas sin necesidad de jerarquizar o discriminar/segmentar por aprovechamiento. El grupo es mirado como un todo con sus múltiples particularidades. Ello va a exigir de los actores acostumbrados al sistema anterior, docentes y alumnos, un cambio de perspectiva que no será fácil de realizar. La forma de implementarla tiene contemplados una serie de mecanismos de acompañamiento, apoyo y formación continua, de tal forma que el docente no se sienta solo frente a esa enorme tarea. En el ciclo escolar 2010/2011, la NMS contaba ya con 320 escuelas en funcionamiento, lo cual fue un gran logro que quedó registrado en un libro de entrevistas en el que los profesores compartían su experiencia en el proyecto para orientar y animar a más colegas a sumarse a esta nueva cultura escolar promovida desde el ministerio. Una profesora de Wels (Alta Austria) señalaba con relación a su cotidianidad:

Primero debo señalar que mi grupo tiene una enorme disposición y compromiso para aprender. Creo que mi colega y yo (hay dos maestros por grupo en las tres materias básicas) trabajamos muy bien en equipo. Por supuesto que para los alumnos es muy bueno tener a su disposición a dos maestros, los alumnos son muy sociales y se ayudan mutuamente cuando alguno termina antes, desgraciadamente es difícil poder animar a todos los colegas a un trabajo coordinado (BMUK, 2010: 184)

Con relación a las bases conceptuales de formación, el programa de la NMS (BMB, 2016) instituyó ocho medidas pedagógicas reglamentarias para la diferenciación interna en la enseñanza y la individualización del aprendizaje:

1. “Dos maestros enseñan en un grupo juntos en las materias: alemán, idioma extranjero y matemáticas para llevar a cabo de manera efectiva el apoyo individual a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

Lo anterior significa el reconocimiento a la necesidad de cambiar las condiciones de trabajo para poder cumplir con las nuevas exigencias de atención individualizada; llevar a la práctica esta medida implicará desarrollar la capacidad de trabajo en equipo por parte de los

maestros y ello, como se puede apreciar más adelante, se visualiza, pues se ofrecen alternativas en el apoyo a los docentes y en la formación.

2. “La estimulación de talentos y fortalezas en apoyo a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

La práctica de seleccionar a los alumnos en tres grupos de rendimiento significaba definitivamente coartar cualquier posibilidad de acceso a un mejor nivel escolar desde los 10 años, así que acabar con esa práctica y decidirse por una atención individualizada para atender y mirar talentos y fortalezas más que déficits es uno de los planteamientos más importantes de esta propuesta.

3. “La enseñanza adaptada a las necesidades y potencialidades individuales se orienta desde las fortalezas de cada alumno/a. Frente a ello, las debilidades no se descuidan” (BMB, 2016: s/p).

Este cambio de mirada de las debilidades hacia las fortalezas es una de las características más importantes de esta reforma y está implicando fundamentalmente la función docente: su manera de enseñar y de mirar al grupo y al alumno. Es uno de los aspectos más difíciles de lograr, pues la tradición dicta la mirada al déficit que hay que corregir. Mirar las fortalezas de los alumnos en primera instancia produce en ellos no una identidad en la carencia, sino la confianza de conocer sus fortalezas que además serán robustecidas y, a partir de ahí, trabajar las debilidades; punto de partida muy diferente para el alumno, desde donde estará en condiciones de desarrollar una identidad más integrada; lo anterior exigirá del maestro un cambio radical de forma y perspectiva de trabajo que lo involucrará de manera importante.

4. “Los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje se ayudan entre sí y se benefician mutuamente de ello” (BMB, 2016: s/p).

Este cuarto mandato pedagógico de la reforma proporciona a los maestros la clave de los tres anteriores y plantea la filosofía que acompaña a esta medida. De acuerdo con lo señalado por el doctor Bachmann,²¹ la idea generalizada entre los autores de la reforma es la necesidad de una escuela secundaria universal. Sin embargo, da-

21 En entrevista realizada en el Ministerio de Instrucción.

das las condiciones políticas y la fuerte resistencia del partido conservador, ésta es una salida que busca el equilibrio en la población escolar de la NMS. Ellos están conscientes de las dificultades que entraña el que en las escuelas secundarias se generan situaciones donde la población extranjera es mayoritaria, lo que implica dificultades múltiples en los procesos de integración, de dominio de la lengua, etcétera. Más allá de las dificultades, un principio rector de esta reforma es la confianza en la riqueza de la heterogeneidad y que, si es aprovechada, resultará beneficiosa para todos.

5. “Se promueven grupos temporales y flexibles formados por los mismos estudiantes” (BMB, 2016: s/p).

Este principio parte del supuesto de que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. De algún modo, se mantiene un espíritu existente en la vieja escuela secundaria de separar a los alumnos para lograr su mejor aprendizaje, sólo que las separaciones serán temporales y flexibles para atender a los alumnos de acuerdo con sus tiempos, necesidades y capacidades. Esta medida de reconocer las individualidades acepta la pertinencia de conformación de grupos, pero no en un afán selectivo como era el caso antes, sino de atención a las necesidades individuales.

6. “Se debe evitar la sobrecarga y el bajo requerimiento a los alumnos” (BMB, 2016: s/p).

Este principio parte del reconocimiento de que la sobrecarga frustra y el bajo requerimiento genera aburrimiento y desgano, y está vinculada íntimamente con el principio de moverse de acuerdo con las singularidades del grupo.

7. “Se implementarán medidas para la educación inclusiva y la diversidad (por ejemplo a través de la gestión de grupos multigrado)” (BMB, 2016: s/p).

Es interesante cómo, a diferencia de México donde los grupos multigrado se consideran y son efecto de la pobreza y la marginación, en Austria se está fomentando la generación de grupos multigrado para el logro de las metas de inclusión y apoyo a la diversidad. Estas propuestas están vinculadas con anteriores experiencias hechas en diversos “experimentos” producto de la autonomía escolar que per-

mitió a directivos y maestros interesados hacer realidad su interés de una escuela diferente. Quiero describir una experiencia ilustrativa. Los maestros y directivos interesados presentan ante el Ministerio de Instrucción su proyecto experimental de trabajo, se analiza su viabilidad y, en caso positivo, se autoriza su funcionamiento; de esta manera, proyectos como el de la escuela primaria Taller Integrativo pudieron surgir y demostrar que la integración en grupos multigrado (los cuatro grados de primaria y niños de integración con dos maestras frente a grupo) era un proyecto digno de ser replicado. Después de 16 años de estar en funciones, en 2014, esa escuela recibió el “Galardón Austriaco Escuela”, que premia a las escuelas por su calidad. La experiencia y el éxito de proyectos alternativos como éste ha motivado la búsqueda de criterios incluyentes basados en pedagogías como Montessori, Freinet o Gestalt, pues han mostrado su eficacia en el logro del aprendizaje en situaciones de libertad.

8. “Los alumnos toman gradualmente la responsabilidad de su aprendizaje” (BMB, 2016: s/p).

Se trata de responder a las necesidades de una toma gradual de libertad y de responsabilidades; en ese sentido, se espera el apoyo de los profesores. El pensamiento que subyace a esta premisa es que el aprendizaje en libertad es un camino al logro. Al respecto, los maestros deben diseñar las mejores condiciones para este tipo de aprendizaje; para ello, cuentan con el apoyo del trabajo en equipo con colegas y las asesorías de los encargados del diseño curricular que tiene cada escuela.

Con relación a los siguientes dos aspectos del modelo de la NMS (retroalimentación y evaluación de desempeño y acreditación) podemos ver entre líneas el reflejo de la lucha de sus impulsores por la universalización de la escuela y, en vista de no haberlo logrado, por abrir espacios a una mayor cantidad de jóvenes a la educación media superior y superior.

En los dos primeros grados de la NMS, se sigue evaluando de forma numérica como en la primaria (cinco niveles, de los cuales cuatro son aprobatorios y uno es reprobatorio), pero en los grados superiores, séptimo y octavo, la evaluación se hará como se hace en los bachilleratos. Para evaluar, se toman en cuenta, además de los

elementos conocidos, las fortalezas, las habilidades y los talentos de los alumnos.

Se instauraron, además de los tipos de evaluación antes señalados, “descriptores de rendimiento diferenciado” para poder dar cuenta de la diversidad no sólo en el grupo al reconocer la diferencia entre los estudiantes y su singularidades, sino el desarrollo, los intereses y las potencialidades de cada estudiante, en el entendido de que el reconocimiento de habilidades diferenciado permitiría un camino escolar menos preestablecido que el de antaño, que era casi ineludible. Entonces, estos descriptores diferenciados tienen el objetivo de visibilizar las capacidades de los niños de forma diferenciada, y no sólo eso, sino que se socializan con los interesados en las reuniones tripartitas (maestros, alumnos y padres de familia) a fin de resolver a tiempo posibles problemas detectados en las evaluaciones (Grupos KEL; es decir, Kinder-Eltern-Lehrer (Niños-Padres-Maestros), una de las joyas de la corona de esta reforma). En esas reuniones, se habla sobre el progreso y los procesos de aprendizaje; con ello, se busca fortalecer el sentido de responsabilidad, pero también de aprecio por el trabajo y esfuerzo de los alumnos. Uno podría preguntarse ¿qué tiene de nuevo una reunión niños/padres/maestros? Pues la novedad es que es el niño quien hará su reporte y padres y maestros lo retroalimentan; por supuesto, existen aspectos decididos previamente, como las metas del programa trabajados en clase (véase anexo 1).

La evaluación en el nuevo concepto escolar piensa a los estudiantes en procesos de mediano y largo plazos, por lo que el objetivo es darles tiempo para que logren desarrollar sus potencialidades y poder observar más claramente sus fortalezas, dones y talentos, y así encausarlos mejor.

Como ya se señaló anteriormente, la evaluación sumativa se mantiene como en la primaria para quinto y sexto de educación secundaria, mientras en el séptimo y octavo, en las materias alemán, idioma extranjero y matemáticas, la evaluación está sujeta a dos aspectos que señalo a continuación.

La evaluación de la primera mitad de la secundaria es igual a la de la primaria y mide el logro de los objetivos educativos de la educación general básica. Pero también abre la posibilidad de evaluar

conocimientos “más profundos” que corresponden a la evaluación de los niveles básicos del bachillerato (AHS). Cuando en el certificado aparece la frase “educación general consolidada” significa que se está midiendo al alumno con base en los parámetros del bachillerato y estaría en condiciones de hacer el cambio de la secundaria al bachillerato. Cuando no aparece la leyenda “educación general consolidada” significa que el alumno fue evaluado con los parámetros de la secundaria y no sería posible un ingreso al bachillerato; éste, al egresar, debe ir a una escuela técnica, ya sea en las de nivel medio o hacer una formación en algún oficio, previa aprobación del llamado *Curso Politécnico*²² (véase esquema 1).

Existe una complicada forma de evaluar el cambio de secundaria a bachillerato; hay diferentes momentos y formas de realizar ese cambio al concluir el quinto y sexto grados de escolarización, sobre todo en caso de no tener las mejores notas. De cualquier modo, tanto las autoridades de la secundaria como las del bachillerato deben validar el movimiento con notas de idoneidad. Otra opción es, si el joven y sus padres insisten en el cambio sin cumplir con todos los requisitos, aquél debe realizar un examen de admisión en el bachillerato elegido, siempre y cuando haya cupo. Éste es un aspecto interesante para México, debido a que en el sistema educativo austriaco es de mayor relevancia el egreso (en términos de evaluación) que el ingreso (en términos de examen de admisión). Los exámenes de admisión masivos que conocemos no existen allá. En el caso austriaco, para concluir el bachillerato, los alumnos deben aprobar una serie de exámenes de las tres materias más importantes; son evaluados por un sínodo y si aprueban todos los exámenes reciben la certificación que los habilita para el ingreso a la carrera universitaria que deseen, siempre y cuando no esté bajo el régimen de *numerus clausus*.*

Cuando se habla de transferencia a otros niveles, el tema es la posibilidad de acceder a otro tipo de formación que no sea la de

22 Complementa los 10 años de educación obligatoria y los prepara para el ingreso a la formación dual.

* Nota de la edición. La universidad en Austria no tiene la tradición de restringir el ingreso a los estudiantes que terminaron el bachillerato, con algunas excepciones de profesiones muy demandadas. Así que se establecen cupos máximos; es decir, *numerus clausus*.

la formación en algún oficio o terminar como trabajador auxiliar. Se trata de la carrera por mejores perspectivas de vida o por lograr otro estatus social. Como ya se había explicado antes, el ingreso a la secundaria o al bachillerato a los 10 años es el punto de quiebre, para ambos grupos hay un futuro bastante predecible, y estas medidas permiten, aunque sea de manera complicada, una salida lateral para el ingreso a otro tipo de formación, ya sea el bachillerato o en alguna otra escuela del sistema técnico, punto que se analiza más adelante.

Como los lectores pudieron darse cuenta, este tema tiene una intencionalidad por parte de los gestores del modelo, la cual se encamina a abrir rutas de inclusión a los alumnos de la secundaria hacia la educación universitaria. A eso me refería al inicio de este trabajo con el “estilo austriaco”: si no es posible de manera directa, pues entonces será indirecta, principio heredado de los Habsburgo “para la expansión, en vez de guerras, casamientos”.

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS, CÓMO REALIZAR UNA REFORMA EDUCATIVA DE LA A LA Z

Una reforma de esa envergadura no se lleva a cabo sin enfrentar resistencias y mucho menos improvisadamente. Para implantar un modelo educativo no tradicional en un país con un modelo rígido e inflexible se requirió un largo proceso, amplio en sus medidas de organización y profundo en su concepción pedagógica; por ello, primero buscaron la participación de escuelas voluntarias que tuvieran la disposición de iniciarlo, poco a poco se fueron uniendo más a la propuesta, hasta que, llegado el punto de madurez política del proyecto, todas las escuelas deberían estar funcionando obligatoriamente con este nuevo modelo. Su instauración obligatoria duraría cuatro años lectivos, de 2012 a 2016, egresando en 2018 los últimos grupos de la *Hauptschule* (Bundesgesetzblatt, 2012).

Esta escuela se anunciaba como la expresión de una nueva cultura de enseñanza-aprendizaje orientada al rendimiento, con incli-

nación e impulso al individuo y con un objetivo común dirigido a la igualdad de oportunidades y al fomento de todos los talentos.

La necesidad de anunciarse en primer lugar como una escuela de rendimiento implica no solamente un desafío al sistema *Hauptschule* sino, con ello, salir al paso a las críticas de los sectores conservadores que consideraban cualquier cambio en dirección, libertad y creatividad en la escuela una pérdida de tiempo y de seriedad en el objetivo principal de ésta. “Yo no mando a mis hijos a la escuela para que sean felices, los mando para que aprendan” refunfuñaba un padre de familia molesto con las propuestas de bienestar en las escuelas, lo cual se entiende cuando el horizonte de “la letra con sangre entra” pervive en el imaginario de muchas personas y cuando, efectivamente, una mejor formación asegura una mejor vida. Más allá de las críticas, algo que resaltaba en los lemas de comunicación era la nueva cultura escolar con nuevos métodos, impulso al individuo, igualdad de oportunidades y fomento de talentos. El mensaje era no vamos a abandonar a sus hijos, la escuela “no los homogenizará hacia abajo” (horror de cada padre de familia), pero todos deben tener las mismas oportunidades en el impulso a sus habilidades personales, sin descuidar sus necesidades de desarrollo. Es un discurso que concede pero a la vez reconoce y anhela una “escuela de alto rendimiento” para poder introducir el derecho a las mismas oportunidades de la juventud. Los estándares marcados se homologan en lo posible a los del bachillerato, con el fin de generar mejores opciones de futuro para los jóvenes del país (BMB, 2016: s/p).

Otra característica del sistema es el reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes reciban las clases de forma conjunta sin importar sus capacidades diferentes, lenguas, origen social, cultural y étnico. Es un reconocimiento a la multiversidad y a la vez un programa que deja de verla como un problema y empieza a verla como un enriquecimiento social.

Se fomenta el aprender con otros y de otros, y se declara explícitamente que se evitará una temprana definición del camino de formación de los niños. Para cada menor, se realizará un plan de trabajo individualizado que respete diferencias en sus tiempos y necesidades. Los niños serán apoyados para ir a su propio ritmo y gracias a la

diversidad de posibilidades podrán prescindir de las famosas clases particulares vespertinas que tan alto costo financiero significaban a los padres y madres de familia (Nachhilfestudie, 2012).

Es algo que salta a la vista y que pude constatar en las entrevistas que hice al coordinador de la reforma y a personal directivo y maestros, quienes me sorprendían con su entusiasmo y compromiso. Para ellos, éste era el camino que lograron construir para ofrecer a los jóvenes una secundaria plena de aprendizajes en las mejores condiciones y dejarles las puertas abiertas para construirse el futuro más deseable posible.

Para lograr una cultura del más alto nivel profesional, las autoridades reconocen la necesidad de la formación y la educación continua de los maestros, pues tales cambios exigen de ellos calificaciones y competencias de un orden superior, por ejemplo, en las nuevas formas de evaluación. Para el logro de lo anteriormente señalado, se diseñó un programa que atendería las diferentes aristas del modelo pedagógico de la NMS y que revisaremos en el subtema “formación permanente”.

En cuanto a las actividades complementarias de mayor importancia, las dividí en cuatro grupos para su mejor comprensión:

1. Organización y principios. Un elemento central de esta reforma educativa es el cambio total del concepto de escuela vertical que lanza a los alumnos a su casa para que terminen de estudiar, que no ofrece alternativas a aquellos que no dominan la lengua alemana, que ve en el maestro a un enseñante que planea clases, imparte y examina, que no acepta la diversidad ni en los tiempos y modos de aprender, etcétera. El principio es crear una nueva institución que brinde oportunidades a todos por igual en un ambiente creativo, respetuoso, diferenciado, donde se priorice el aprendizaje; con una metodología adecuada a esos objetivos. Para ello, se proyecta atención a lo largo del día, procurando lograr una continuidad del impulso en las actividades vespertinas. La importancia de estas actividades está documentada por estudios sobre el rendimiento escolar, mismos que refieren la necesidad de que la escuela se haga cargo del apoyo extraescolar,

pues los alumnos con mayor riesgo de abandono escolar o bajas calificaciones son los menos privilegiados: hijos de trabajadores nacionales o extranjeros con pocos recursos académicos y monetarios para apoyarlos en las tareas, lo que aumenta su condición de vulnerabilidad escolar.

Además, se fomenta la creatividad con más actividades artísticas y más arte y proyectos culturales. El deporte también juega un papel muy importante, pues el movimiento se considera favorecedor del equilibrio y el aprendizaje diario. El trabajo en redes, así como en grupos pequeños y formas abiertas de enseñanza es, también, fomentado.

2. Relaciones extraescolares. La escuela se abre, deja de ser un lugar encerrado en sí mismo, se trabaja con expertos externos, quienes colaboran, orientan, retroalimentan. Se da mucha importancia a los aprendizajes sociales para lograr la integración. La escuela es conceptualizada como acompañante en la sociedad, con miras al futuro de los jóvenes, por lo que trabaja en la orientación vocacional de aquellos adolescentes que por alguna circunstancia o por deseo propio no ingresan al bachillerato. Asimismo, se busca la igualdad de oportunidades independientemente del género o el origen étnico o de clase.
3. Formas de relación en el salón de clases y en la comunidad total. Éstas priorizan la vinculación con los padres de familia y se llevan a cabo de acuerdo con los criterios de transparencia y horizontalidad con reuniones llamadas de maestros, padres de familia y alumnos (el KEL anteriormente señalado). El trabajo en equipo tiene una alta prioridad no sólo para los alumnos, sino también para los maestros y las autoridades. Se reconoce y da su lugar al multilingüismo y al aprendizaje de idiomas.
4. Trabajo en el diseño del aprendizaje. El diseño de aprendizaje obedece a una nueva definición de planeación que va en sentido inverso a la forma de trabajo tradicional, donde se establecían objetivos y metas, y se planeaban las actividades.

Con el concepto Diseño de aprendizaje invertido se habla de una competencia, de un proceso de un producto. Es la actividad originaria del

docente, pero desde otro lugar, del profesor que planea contenidos y actividades se pasa al profesor que diseña (Westfall-Greiter, 2014).

Ya la diferencia entre planear y diseñar nos está mostrando una manera muy diferente de ver la función docente. El que planea va por un camino y ya sabe lo que hará para llegar al lugar (del conocimiento) que quiere llegar. El diseñador es un creativo que sabe cómo llegar, y que “la meta es la meta”, pero también sabe que “muchos caminos llevan a Roma” (haciendo referencia a la diversidad); la actividad de diseñar es el corazón de la libertad docente; es la traducción del currículo por el maestro y la concretización del contenido de un tema de aprendizaje, donde el currículo va a fungir como un “rascador para gatos” tanto para maestros como para alumnos. Así, pues, en el contexto curricular los profesores traducen y precisan los contenidos para los alumnos y con ello asumen la responsabilidad sobre la calidad, la actualidad y la conectividad de lo que se llevará a cabo (Westfall-Greiter, 2014).

El proceso de diseño de aprendizaje es una herramienta desarrollada por Wiggins y McTighe (2011) denominada Understanding by Design (UBD).²³ Una idea central del modelo es “la forma sigue a la función”; es decir, la forma de los contenidos de aprendizaje, los procesos de aprendizaje, productos de aprendizaje y entornos de aprendizaje deben ser coherentes con las “grandes ideas” y los objetivos de aprendizaje del plan de estudios y los estándares educativos. “Las grandes ideas” son las ideas centrales y conceptos que son necesarios y permanentes para un aprendizaje a lo largo de la vida, para un actuar independiente en la sociedad. En realidad, dos son las ideas centrales que guiarán el proceso de diseño del maestro, justo las “grandes ideas” como las “grandes preguntas” o preguntas esenciales (McTighe y Wiggins, 2015); en el diseño de aprendizaje (y, por lo tanto, en la formación de maestros) tanto las grandes ideas

23 El modelo incluye seis facetas de comprensión con el propósito de relacionar este aspecto medular con el proceso de evaluación.

como las preguntas esenciales permitirán el planteamiento adecuado de la meta y el camino.

A continuación, quisiera presentar algunas preguntas que se plantean a los maestros sobre su propia práctica a fin de ponerla en el centro de su atención (Neue Mittelschulen, *s/d a*). Preguntar a los maestros sobre su propia práctica no es usual, pues lo que provoca en los interlocutores es ¿por qué preguntar a los maestros sobre su propia práctica si de lo que se trata es de planear la clase? La respuesta de los autores de este modelo es que cuando el maestro no planea, sino diseña, si va a poner en acción otra forma de ser docente, es necesario que se le apoye para conseguir un nuevo lugar en clase. Me parece que esta cuestión del reacomodo del docente muestra un modelo que está focalizando al maestro y sus prácticas y no a los alumnos como comúnmente sucede. Y esto es un punto central para que la reforma llegue a buen puerto.

Enseguida, formulo algunas preguntas. ¿Cuál es el sentido de mi disciplina? ¿Qué objetivo formativo tiene mi materia? ¿En dónde está la magia de mi materia? ¿Qué me entusiasma de ella? ¿Qué chispa quiero encender en mis estudiantes con mi materia? ¿Qué significa “formación” para mí y qué significa eso para mi práctica? ¿Cuál es el gran objetivo? ¿Puedo formular el objetivo de más largo alcance de mi materia? ¿En qué se pueden orientar mis estudiantes, aun después de 10 años si tienen que negociar algo? ¿Qué pueden aprender mis alumnos en mi clase que no puedan aprender fuera de ella? En el contexto de mi planeación anual, ¿formulo objetivos a largo plazo? ¿Reflexiono en la planeación de mi clase con las ideas y preguntas centrales sobre los diversos temas? ¿Cuáles son las ideas, los conceptos y principios básicos fundamentales que son sostenibles e indispensables? ¿Estoy claro/a de lo que mis estudiantes deben saber, comprender y hacer al final de una unidad de aprendizaje o del año escolar en mi disciplina de forma sostenible? ¿Planeo de manera invertida desde los grandes objetivos? ¿Saben mis estudiantes hacia dónde se dirige el aprendizaje? ¿Están claros/son transparentes los objetivos y criterios de éxito para cada uno? ¿Distingo los objetivos de aprendizaje entre los objetivos de conocimiento, de comprensión y de saber hacer? ¿Los objetivos de aprendizaje están en contex-

to con el plan de estudios y los estándares educativos? ¿Para mis alumnos, lo que aprenden tiene referencia perceptible y comprensible con lo que están viviendo? Lo que está sucediendo en mis clases, ¿es relevante para mis estudiantes? ¿Cómo se crean puntos de contacto? ¿Cómo se habilita la creación de redes con lo que ya se ha aprendido? ¿Puedo ponerles en claro a mis estudiantes el significado de nuestras acciones comunes en el aula? Supongamos que a uno de mis alumnos/as se le pregunta lo siguiente y qué respondería. ¿Qué estás haciendo? ¿Por qué? ¿Te ayuda saber eso para mejorar la situación? ¿Cómo? ¿En qué situación en la vida podrías necesitar estas preguntas? ¿Qué tareas de resolución de problemas son esenciales para evaluar la transferencia?²⁴ ¿Puedo formular tareas respetuosas, auténticas, que se orienten a un objetivo de acción y que sean creíbles en el sentido de que los alumnos se puedan imaginar verse confrontados en sus vidas, fuera de la escuela, con una situación de este tipo? ¿Pienso cuando preparo mis clases en criterios para la evaluación del desempeño? ¿Qué tan competente me siento al crear formas de evaluación?

Cabe señalar que el modelo de “diseño invertido” probó su eficacia antes de su creación. Grant Wiggins y Jay McTighe realizaron una serie de estudios sobre efectividad en las escuelas y partiendo de los resultados crearon su modelo de diseño invertido. Otro estudio, el del neozelandés John Hattie (2014), también mostró las bondades del diseño invertido con una evaluación permanente de los maestros a los alumnos y de los alumnos a los maestros, lo que permite llevar el control del proceso de aprendizaje, teniendo como referente el resultado que se espera obtener al finalizar la clase, unidad o curso.

Los estudios hechos por los autores del modelo han demostrado que el diseño invertido conduce a mejores resultados de aprendizaje, que apoya y fomenta la orientación por competencias, refuerza el aprendizaje y lo coloca en el centro, además de que promueve la evaluación del desempeño al convertirlo en parte importante de la planeación. Así, pues, este enfoque impulsa un nuevo concepto

24 Donde transferencia es uno de los tres momentos del aprendizaje que implica 1) aprender, 2) comprender, y 3) transferir.

de la función docente como diseñador de procesos de aprendizaje y evaluación en lugar de planificador de clases.

El modelo curricular de “diseño invertido” propone la planeación teórica de los contenidos para después conectarla con los resultados de la ejecución de los estudiantes; es decir, la teoría se convierte en práctica educativa mediante la investigación-acción (se planea, ejecuta un plan y se evalúa). La evidencia recopilada sirve para evaluar y validar el proceso, y la comprensión del contenido curricular del estudiante. Wiggins y McTighe (2015) ponen un mayor énfasis en la enseñanza y la evaluación en tres momentos fundamentales del proceso de conocimiento: a) adquisición del conocimiento, b) comprensión, y c) transferencia del aprendizaje.

En cuanto al “diseño invertido”, se define como un proceso que organiza el diseño curricular en tres etapas (Acevedo, 2014),²⁵ justamente iniciando por el final, ¿cuáles son los resultados que espero obtener? Es decir, ¿qué deben saber y hacer mis alumnos? En segundo lugar, pensando ¿cómo puedo evaluar el logro de la meta y el proceso? Finalmente, se diseñan las actividades de aprendizaje. Veamos cada etapa.

Etapa 1. Resultados esperados (tarea de desempeño)

La primera etapa constituye el proceso a través del cual el maestro identifica los resultados que desea obtener al concluir el curso y lo invita a clarificar sus prioridades, pues con frecuencia los currículos contienen más contenidos que los que pueden ser abordados. Hay preguntas clave para esta etapa: ¿qué se espera que los estudiantes conozcan y comprendan? ¿Cuál es la meta de transferencia que resultará luego de haber finalizado la unidad? ¿Qué comprensión duradera es la que se desea alcanzar? ¿Qué preguntas esenciales deben ser exploradas a profundidad? ¿Cuál debe ser el enfoque principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?

25 Esta explicación de las etapas se basa fundamentalmente en el texto de esa autora sobre la propuesta de Wiggins y McTighe.

Esta primera fase exige del maestro un compromiso y profundidad con el tema y con los niños. Sus preguntas van de un punto al otro y la diferencia con el método tradicional que también se plantea metas y objetivos es que en este enfoque la meta se coloca para dar inicio a un diálogo del docente en el que hace un desarrollo teórico que toma en cuenta metas y alumnos en diferentes circunstancias. En este momento, el profesor se convierte en un maestro-artista que va a crear una obra única para ser probada luego con sus alumnos.

Esta prioridad de tomar en cuenta a alumnos y contenidos será la base de las metas de aprendizaje a largo plazo. El maestro entonces debe analizar qué es lo que se espera que el estudiante comprenda y que aplique al utilizar eficazmente el conocimiento adquirido. Así, hablamos de a) adquirir conocimiento, b) comprenderlo, y c) aplicarlo; son los tres niveles de aprendizaje que serán evaluados y que el maestro debe atender, configurándose así en elementos estructurantes del quehacer escolar.

Este enfoque implica a las escuelas, ya que deben generar oportunidades para que los estudiantes transfieran su aprendizaje hacia otros contextos y no simplemente los conozcan. La acción del maestro es hacer preguntas esenciales que motiven a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de las ideas y los procesos.

Entonces, queda claro que este proyecto, sin la acción conjunta de maestros y escuela, difícilmente podrá ser llevado a la práctica, pues el maestro debe tener la libertad de desarrollar su clase como mejor sirva al momento.

Etapa 2. Evidencia aceptable

En esta etapa, se determinan las evidencias aceptables que indiquen el logro de las metas u objetivos de aprendizaje. Esta evidencia surgirá de la ejecución o aplicación del conocimiento adquirido. Algunas de las preguntas clave de Grant Wiggins y Jay McTighe (2011), autores del modelo, son ¿cómo podemos evidenciar que los estudiantes lograron los resultados deseados? ¿Qué podemos aceptar como evidencia de que los estudiantes comprenden si pueden aplicar el con-

tenido a nuevos contextos? ¿Cómo podemos evaluar el desempeño de los estudiantes de una forma justa y consistente? El diseño a la inversa exhorta a los desarrolladores de currículo y planes a pensar primero como evaluadores antes de diseñar las unidades y lecciones específicas. Estas evidencias son a la vez documentación y validación de procesos de logros, y yo diría que también estructuran el trabajo docente.

Los autores hablan de dos tipos de evaluación, la primera corresponde a las “tareas de desempeño”, se examina la aplicación del aprendizaje en una situación nueva y auténtica, lo cual significa que este tipo de evaluación considerará aspectos relacionados con la comprensión y la habilidad para transferir el aprendizaje. El modelo UBD incluye seis facetas de comprensión cuyo propósito es relacionar este aspecto medular con el proceso de evaluación. Según los autores de este modelo, cuando un estudiante verdaderamente comprende, puede procesar conceptos y principios para explicarlos a otros usando sus propias palabras; justificar sus respuestas y demostrar su razonamiento; realizar interpretaciones acerca de una información o un texto a través de imágenes, analogías, historias y modelos; aplicar y adaptar su conocimiento a nuevos contextos, incluyendo aquellos que corresponden a un mayor grado de complejidad; demostrar nuevas perspectivas acerca de un asunto y reconocer diversos puntos de vista al ampliar su gama de ideas; exhibir empatía al actuar con sensibilidad y ponerse en el lugar de los demás.

El alumno debe tener el autoconocimiento necesario para demostrar competencias metacognitivas, utilizar el pensamiento crítico y reflexionar acerca del significado de las experiencias de aprendizaje. Las facetas, en el sentido del “rascador para gatos”, tendrán un sentido selectivo, y depende de qué materia y qué temática se está tratando, de tal forma que no todas serán utilizadas dado que no siempre tendrán el mismo rango. En ese tenor, tampoco serán siempre materia de evaluación. Por otro lado, es de suma importancia recordar que el logro de los objetivos diarios representa los cimientos, las destrezas y las habilidades necesarios para la comprensión, por eso es tan importante el segundo tipo de evaluación.

Éste, que denominan “otra evidencia”, corresponde a lo que conocemos tradicionalmente como pruebas cortas, exámenes, observaciones y trabajos mediante los cuales el maestro puede evaluar lo que el estudiante conoce y puede hacer; son pruebas diarias, cortas y son clave en la primera etapa de este diseño curricular, pueden ser consideradas como pruebas de medio camino para valorar si corresponden los medios utilizados con la evaluación. Cuando se comparan las evaluaciones nos aseguramos de que las metas u objetivos de mayor relevancia fueron evaluados de manera apropiada. Así, pues, analizamos “nuestra práctica pedagógica en términos de cuáles son las metas y los objetivos del aprendizaje y cómo podemos evidenciar el logro de los mismos, todo enmarcado en un proceso constante de reflexión y autoevaluación del maestro” (Acevedo, 2014: s/p). Esto último es muy importante, pues implica al docente en la evaluación. Con este enfoque, el docente también se mira a través del lente de la evaluación y los resultados que ésta arroja; se mira y toma en cuenta siempre el todo.

Etapa 3. Plan de aprendizaje

La tercera y última etapa incluye planificar las experiencias de aprendizaje. El maestro deberá considerar qué experiencias son importantes para el logro de metas u objetivos planteados durante la primera etapa del proceso. Es importante recordar que estas experiencias deben ser coherentes con la realidad del estudiante y promover su autonomía. Las preguntas clave para esta etapa son ¿cómo puedo apoyar a los estudiantes para que comprendan las ideas y los procesos que forman parte del contenido curricular? ¿Cómo preparo a los estudiantes para que sean autónomos y puedan realizar transferencias en su aprendizaje? ¿Qué actividades, secuencias y recursos son los más apropiados para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje?

Durante esta etapa, el maestro planifica las actividades o experiencias de aprendizaje apropiadas para los tres tipos de metas: la adquisición del aprendizaje, la interpretación y la transferencia.

Con relación a Austria, podemos señalar que este modelo de trabajo se aplica hace tiempo en las formaciones de tipo vivencial; así, aunque no es algo del todo novedoso en las prácticas formativas alternativas, seguramente lo será para la gran mayoría de profesores que no hayan estado en contacto con este tipo de formación, pues su uso declarado como enfoque curricular parece muy novedoso. Invertir el orden de las cosas puede resultar extraordinariamente enriquecedor y permite al sujeto un cambio radical de postura, lo que implicará, en términos generales, un cambio en sus prácticas. El modelo orienta y eso es lo mejor del mismo: pone en claro si se tiene que lograr adquisición del conocimiento, interpretación del mismo y transferencia o aplicación. Hay muchos caminos, pero lo importante es qué se quiere que el alumno conozca, comprenda y pueda hacer. Ése es el objetivo sobre el cual se organizan la planeación y las actividades, guía al docente en la planeación en el qué y en la evaluación; una vez con los resultados, el profesor se plantea si son los deseados y qué debe fortalecer para poder continuar. Este trabajo tiene muchas evaluaciones en el camino que permiten una orientación a estudiantes y maestros en el entendido de que si la meta es llegar a Roma, “hay muchos caminos que llevan allá”. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser una amenaza y se convierte en un faro orientador en la acción educativa, llámese enseñanza o aprendizaje. Con esto, pasamos a la siguiente gran característica de la reforma educativa.

POLÍTICA EDUCATIVA: NMS O LOS PROFESORES Y SU FORMACIÓN

La formación docente inicial

La reforma a la secundaria estuvo planeada en el marco de lograr una mejora en la educación, basada en los múltiples diagnósticos objetivos, como los resultados de pruebas internacionales y nacionales, además de las voces de investigadores que evidenciaban los problemas del sector educativo. Como consecuencia de esto, la reforma

a la secundaria vino acompañada por otra de índole más profunda que tenía que ver con la formación de maestros.

Las universidades pedagógicas hicieron su trabajo, y en 2013 el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (NMS)²⁶ planteaba en su preámbulo que la formación trasmitía conocimiento disciplinar basado en el conocimiento fundamentado científicamente, al mismo tiempo que competencias didácticas y pedagógicas, de las disciplinas de las ciencias y humanidades junto con perspectivas de la práctica docente. Algunas líneas definitorias de la formación de maestros de la NMS eran aspectos vinculados con el desarrollo de una personalidad autónoma consciente de su entorno y reflexiva, así como aspectos relacionados con el trabajo en sí mismo, la personalidad, la autorreflexión y el desarrollo de competencias sociales y sistémicas.

La formación de maestros, de acuerdo con las nuevas exigencias, no sólo prioriza la formación del perfil de habilidades y los requisitos estructurales del aprendizaje universitario, sino que refleja el cambio de paradigma generado por la reforma a la NMS “de la enseñanza al aprendizaje”.

La nueva mirada a la escuela como una “organización que aprende” significó la profesionalización de los aprendientes y las disposiciones institucionales para ello. En particular, el de los dominios: reflexión, capacidad de discusión, capacidad de diferenciar, cooperación, colegialidad, conciencia profesional y dominio personal. De tal modo que ese cambio de paradigma es a la vez que un punto de partida, una nueva manera de pensar la enseñanza basada en evidencias científicas que lleva a poner el foco en el aprendizaje, a desarrollar la escuela desde un lugar para la enseñanza hacia un lugar para el aprendizaje.

Por lo anterior, la formación debería basarse en los siguientes elementos: a) de las ciencias humanas, b) de las disciplinas a enseñar,

26 Lo relacionado con el programa de la Universidad Pedagógica se tomó de la página web de la Universidad Pedagógica de Viena. Actualmente no es asequible, pues con el año escolar 2015/2016 desapareció por la entrada en vigor del nuevo plan de estudios universitario. Lo trato, pues me parece un elemento que muestra el proceso de construcción de un nuevo modelo educativo basado en múltiples aproximaciones.

c) de la didáctica disciplinar, d) en estudios prácticos de las escuelas, y e) en estudios complementarios.

La conceptualización de la formación docente se orienta hacia las siguientes competencias básicas generales organizadas en ocho dominios: 1. Competencia personal en el sentido de la experiencia personal, social y sistémica a través del trabajo personal y la autorreflexión. 2. Conocer, poder, accionar y reflexionar. 3. Capacidad del discurso científico e investigación. 4. Capacidad de diferenciar en la atención a la diversidad (inclusión). 5. Conciencia de la profesión. 6. Capacidad de diagnosticar, asesorar, promover y exigir dar a conocer resultados de aprendizaje, valorar el rendimiento, evaluar el desempeño. 7. Cooperación y colegialidad: enseñanza en equipo; trabajo en equipo escolar y desarrollo de la escuela. 8. Trabajo en las comunidades de aprendizaje profesional²⁷ en el desarrollo continuo para sí mismo, para el equipo y para la escuela de adscripción.

Como se puede advertir, las universidades pedagógicas hicieron lo propio para dar respuesta propositiva a la reforma de la secundaria. Vale señalar que muchos de estos aspectos ya estaban siendo trabajados tiempo atrás, aunque en programas complementarios con participación opcional.²⁸ Sin embargo, el tema de la formación docente evidentemente no estaba resuelto con este nuevo plan de estudios para las autoridades y para una parte de los interesados, sobre todo no respondían a los acuerdos de Bolonia firmados por Austria, en los que se establece la necesidad de la formación docente en universidades disciplinares. No he encontrado algún documento que lo aborde explícitamente, pero por lo encontrado, me atrevo a sugerir las discusiones en torno a la necesidad de una “formación

27 “Una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno. Aunque las CAP no son exactamente iguales en todos los colegios [...] comparten, en mayor o menor medida, ocho características, independientemente del contexto o la fase en que se encuentren: visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, colaboración centrada en el aprendizaje, y aprendizaje profesional en grupo, así como individual [...] miembros no sólo docentes; confianza, respeto y apoyo mutuo; y ser receptivos, relación entre centros y compañerismo” (Stoll, 2005: s/p).

28 Entrevista con la doctora Úrsula Svoboda de la Universidad Diocesana Pedagógica de Linz.

científica seria” y, por supuesto, no se consideraba que las universidades pedagógicas estuvieran a la altura de la producción y difusión del saber, sobre todo lo referido a las ciencias duras. Efectivamente, las ciencias y las humanidades, sobre todo las ciencias, están en casa en las universidades.

Por las discusiones presentadas a lo largo del periodo de incubación del “nuevo proyecto de formación docente” parece ser que había muchos acuerdos de partida y que el punto por discutir estaba puesto en el cómo, asunto que me parece no del todo resuelto. Sin embargo, desde una perspectiva de políticas públicas este proceso de altísimo interés por cuanto los mecanismos y la seriedad de lo discutido así como por los resultados, parece haber colmado cualquier expectativa. A continuación, presentaré el proceso de generación de una innovadora propuesta de formación docente que trasciende los actuales muros institucionales sin dejar de reconocer la enorme aportación hecha por las universidades pedagógicas al nuevo concepto de formación docente.

El inicio del proceso hacia la reforma de la formación docente partía de una pregunta, ¿qué tipo de maestros se necesitan para llevar a buen puerto las reformas planteadas? El largo proceso de reforma a la formación docente fue uno en el que participaron (como es usual en Austria) todos los posibles involucrados. A la cabeza del proceso estaba la ministra de Instrucción, Arte y Cultura (promotora de la reforma a la secundaria) y el ministro de Ciencias, Investigación y Economía (las universidades dependen del Ministerio de Ciencias). Esa articulación de ambos ministerios me parece que está indicando una decisión de política pública educativa en la cual estarán involucrados los centros de investigación correspondientes y las universidades del país.

La pregunta conductora de la exposición de motivos fue, ¿por qué necesitamos una nueva formación de maestros? La respuesta estaba dada antes de ser planteada la pregunta por múltiples instancias, entre ellas la irónicamente llamada “Secretaría de Educación Internacional”, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su examen Programme for International Student Assessment (PISA).

Al respecto, el Ministerio de Instrucción señala que las tareas, las exigencias y el rol del docente han cambiado. De acuerdo con un informe de la OCDE citado por la ministra de Instrucción sobre la situación de los maestros en Austria: “los profesores austriacos están muy orientados al conocimiento, pero con frecuencia no están preparados para la diversidad y para atender las necesidades de los alumnos” (Schmidt, 2007: s/p).

El gobierno reconoce que tanto la formación como el saber son la base para el bienestar, la creación de riqueza y la capacidad competitiva. De ahí que en sus reflexiones sociales y políticas esté puesta la calidad del sistema educativo como prioridad.

En lo anteriormente dicho, se reconoce que los maestros tienen una función central, son la clave para descubrir talentos y cumplen una importante función como mentores. Como presuposición invaluable para ello están la motivación, la cualificación y las altas competencias disciplinares y didácticas. “Lo más importante: de nuestros maestros depende fundamentalmente la calidad de las clases y el éxito de cualquier reforma educativa. Por ello, debemos crear condiciones contextuales que aseguren toda la motivación, transparencia y calidad posibles” (Schmidt, 2007: s/p).

Tanto desde una perspectiva disciplinar como didáctica y pedagógica se espera y exige de los profesores estar al día. Por lo tanto, la educación, la formación y el perfeccionamiento de profesores deben considerarse en un concepto global orientado a lo largo de la biografía; por ello, plantean, “necesitamos más permeabilidad entre los tipos de escuela y más posibilidades para los maestros de carreras individuales. Sólo con profesores bien formados y motivados puede garantizarse la calidad de la educación de forma permanente” (Schmidt, 2007: s/p). Este planteamiento es un reconocimiento a la volatilidad laboral sobre la que están trabajando gobiernos y empresas, y una adecuación del mundo laboral docente a ello. Se reconoce la necesidad de permitir movimientos de cambio de profesión en ambos sentidos: abandonar la docencia o ingresar a ella no de manera inmediata, sino después de haber estudiado y ejercido en otros ámbitos.

La vida pública en Austria es motivo de una planificación constante; así, se calcula que entre 2012 y 2025 la mitad de la planta docente se jubilará, lo que apremia al Estado a poner en práctica lo más rápido posible una nueva manera de formar a sus maestros que se plantea en términos de las siguientes preguntas: ¿qué habilidades y marcos contextuales se necesita para ser un buen educador o buen maestro? ¿En qué modelo se puede lograr una forma integrada de formación disciplinar, didáctica y educativa con un vínculo fuerte con la práctica? ¿De qué manera el cambio en la formación docente puede convertirse en una posibilidad de hacer carrera aprovechando la estructura de Bolonia? ¿De qué manera pueden ser vinculados los diferentes niveles, desde formación preescolar, básica y secundaria con los conceptos del aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Cómo deben ser los procesos de selección? ¿Qué posibilidades de formación existen para poder animar a quien se inició en alguna otra carrera universitaria a un cambio de profesión pedagógica en un futuro?

El proceso en que se desarrollaron los trabajos iniciados por los ministros sobre la formación docente partió de un concepto que hasta la fecha mantiene su vigencia, Formación de Pedagogos. Nueva.

El Ministerio Federal para la Instrucción, Arte y Cultura junto con el Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía desarrollaron un “modelo orientado al futuro” en un amplio y largo proceso de desarrollo en el que participaron actores y expertos de universidades, universidades pedagógicas, maestros y representantes de las entidades federativas. Los trabajos comenzaron en enero de 2009 con la instalación de una mesa de trabajo de expertos; ese grupo presentó en marzo de 2010 un reporte final que abordaba los aspectos fundamentales de una reestructuración de la formación inicial y continua en todas las profesiones pedagógicas.

Para llegar a esto, se realizaron 50 rondas de trabajo con representantes de todas las áreas involucradas y de interés. Hasta fines de 2010, se habían realizado cuatro conferencias con los actores involucrados (*Stakeholdercomission*) del proceso en cuestión. El tema fue “Formación de Pedagogos. Nueva” y las sedes fueron las cuatro ciudades más importantes de las distintas regiones de Austria: Viena, Linz, Graz e Innsbruck.

Los resultados del proceso fueron la base del trabajo de un grupo de preparación bajo la dirección de dos profesores universitarios. Este grupo presentó, el 28 de junio de 2011, un proyecto para la aplicación del plan Formación de Pedagogos. Nueva, donde *Nueva* significa pensar hoy las necesidades y competencias para que sean útiles por lo menos a la siguiente generación, por lo que habría que anticipar y pensar en las necesidades de mañana (BMUK y BMWF, 2010).

La propuesta de Formación de Pedagogos. Nueva, de acuerdo con el grupo de expertos, contiene tres principios: estructura de la formación cuya piedra angular son los planes de estudio, demanda para las instituciones y Consejo de Desarrollo (BMUK y BMWF, 2010).

En febrero de 2012, la ministra de Instrucción nombró al Consejo de Desarrollo, que a su vez llevó a cabo más de 100 reuniones intensivas de trabajo para establecer puntos de acuerdo sobre las recomendaciones de los grupos de interés para la aplicación legal de la formación de los futuros educadores. El 9 de noviembre de 2012 los dos ministerios convocantes (el de Instrucción y el de Ciencias) presentaron una conferencia ministerial conjunta para dar a conocer los próximos pasos de implementación, lo que desembocó en un proyecto de ley de ambos ministerios para la ejecución del programa Formación de Pedagogos. Nueva y que debía ser dictaminada por el Parlamento.

Por lo que corresponde a la formación docente, me concentraré en las medidas tomadas por el gobierno para adecuarla a las nuevas exigencias puestas en la educación en general y en la secundaria en particular. Así lo señaló la Secretaría de Instrucción en una rueda de prensa en la que se dieron a conocer las medidas por tomar para formar y capacitar de manera permanente a los profesores en servicio y a los que inician su formación docente. El plan de trabajo busca “la elevación del nivel formativo a través del conocimiento científico fundamentado sobre la teoría y la práctica” (Schmidt, 2007: s/p). Y ése es el aspecto que señalaba al iniciar este apartado: el punto central es la formación en el conocimiento científico, de ahí la intervención del Ministerio de Ciencias, Investigación y Economía y de las universidades del país.

En realidad, la formación docente para la educación básica fue una formación de nivel medio superior hasta la reforma de 2007, cuando pasó a ser universitaria. De tal modo que la reforma actual cambia drásticamente la manera de formar, al otorgar un mayor peso al conocimiento científico; tal formación se ejecutará en las aulas universitarias. La formación y capacitación permanentes tendrán las siguientes características:

- *Aseguramiento de la calidad.* Para ello, por primera vez se constituye un consejo que estará a cargo de asegurar la calidad en la formación tanto en las normales superiores como en las universidades.
- *Orientación por competencias.* Para corresponder a las actuales exigencias de la profesión docente.
- *Movilidad e internacionalización.* Esta nueva formación corresponde a la estructura de Bolonia (*bachelor, master y PhD*), lo que permite llevar a cabo estos principios. Cabe señalar que Austria se ha caracterizado más por recibir que por enviar a sus estudiantes al extranjero.
- *Transparencia.* La nueva formación permite la capacitación continua, que se realizará entre universidades y universidades pedagógicas.
- *Elevación de la actividad.* Con la integración al Sistema de Bolonia (medido por ECTS) será posible el ingreso a la formación desde otros ámbitos y hará más atractiva y más fácil la movilidad transversal. Dado el carácter amplio del sistema educativo austriaco, la búsqueda de movilidad de un sistema a otro ha sido una cualidad siempre anhelada por muchos sectores de la sociedad; el mejor sistema para ellos es el que permite la movilidad interna, el que impide eso que parecía imposible de romper: una definición única y para siempre. Con este sistema, alguien que decidió estudiar agronomía puede optar por cambio de carrera y no perderá la validez de lo estudiado, o un profesor puede continuar sus estudios en dirección investigación científica o puede abrirse a otras disciplinas de enseñanza.

- *Igualdad*. A través del aseguramiento de la calidad y de la cooperación entre las universidades pedagógicas y universidades, los docentes contarán con una formación común con los otros profesionistas, los profesores dejarán de ser universitarios de menor nivel.
- Ahora bien, el punto central de esta reforma es la orientación por competencias. A continuación, presento las que sustentan la formación docente:
 - *Competencias genéricas y específicas vinculadas con la enseñanza*: transmisión, capacidad de estimulación, de diagnóstico, de actuar de manera diferenciada e individualizada.
 - *Competencias disciplinares y didácticas*: por ejemplo, conocimientos científicos relevantes de la disciplina, diagnósticos disciplinares, competencias para el impulso y la estimulación.
 - *Competencias interculturales e inclusivas*. Como son, por ejemplo, las relacionadas con el manejo de la diversidad de formas de aprendizaje y competencias culturales.
 - *Competencias sociales*. Éstas en cuanto al manejo del trabajo con el otro y el trabajo grupal, competencias para la solución de conflictos.
 - *Competencias en consejería*. Como son, por ejemplo, saber dirigir diálogos y tomar posturas cooperativas.
 - *Comprensión profesional*. Como reflexión y comprensión de su rol, capacidad de discurso, colegialidad, capacidad de diferenciación, disposición a la educación continua.

Las disciplinas ofrecidas en la Universidad de Viena, con terminación en licenciatura (ocho semestres) o maestría (cuatro semestres), son²⁹ ciencias: biología y ciencias de la atmósfera, química, geometría descriptiva, matemáticas y física; ciencias sociales y humanidades: economía doméstica y nutrición, geografía y ciencias económicas, historia, ciencias sociales y formación cívica, pedagogía inclusiva (especializaciones en diferentes discapacidades), mo-

29 Esta clasificación la hice para una más rápida lectura.

vimiento y deporte e informática; idiomas: alemán, bosnio/croata/serbio, inglés, francés, italiano, griego, latín, polaco, ruso, eslovaco, esloveno, español, checo y húngaro; religión: religión evangélica y religión católica.

Organización curricular y administrativa

Otra novedad en esta reforma es el fortalecimiento de los dos niveles formativos: el disciplinar y el pedagógico. Para comprender lo que esto significa, hay que señalar que, como sucede en México, la formación de maestros de primaria, secundaria, escuelas politécnicas y educación especial se llevaba a cabo en las universidades pedagógicas, la formación de maestros del bachillerato fue siempre tarea universitaria; por ello, en la universidad prácticamente había dos salidas: una para la docencia (magisterio) y la otra para el doctorado. Históricamente, la formación docente era de orden preuniversitario, y a partir de la reforma de 1962 pasó a grado de bachillerato integrado (como sucedió en México a partir de 1969). Fue entonces cuando las viejas normales se transformaron en Academias Pedagógicas. Apenas en 2007, desaparecieron las academias y se convirtieron en universidades pedagógicas. A partir de entonces, los estudiantes cursaban el bachillerato y posteriormente ingresaban a la Universidad Pedagógica en una formación de seis semestres. Los futuros docentes debían realizar, al finalizar sus estudios, un “examen del magisterio” ante una comisión. Con la reforma de 2013 (que entró en vigor en 2016) la formación del docente de secundaria (NMS) pasó a constituir una suerte de formación dual (universidades para la formación científica y universidades pedagógicas para lo pedagógico), y los futuros maestros se formarían en las universidades, donde tendrán que hacer exámenes de ingreso. De acuerdo con los acuerdos de Bolonia, sus estudios tendrán validez como cualquier otro. Los grados serán expedidos por las universidades.

Las universidades pedagógicas tendrán un papel coadyuvante en cuanto a la formación en dicha materia y el acompañamiento

en las prácticas. Las universidades pedagógicas seguirán siendo 100 por ciento responsables de la formación de maestros de preescolar, primaria y educación especial. Este proceso de formación docente está en ciernes, apenas dio inicio en el año escolar 2016-2017; por ello, aún no se tienen resultados. Algunas universidades iniciaron ya el proceso. Será interesante ver cómo se mueven al respecto ambas instituciones, pues tradicionalmente las universidades han sido algo escépticas si no es que despreciativas en cuanto a los aspectos pedagógico-didácticos de las disciplinas. La división “disciplina en serio” y “disciplina para enseñar” ha sido muy marcada (y de hecho ¡existe esa diferencia!), lo que no hace a una menos importante que la otra. Sin embargo, es muy alentador que la Conferencia de Rectores de las universidades públicas en su momento haya declarado tener un fuerte interés en “una participación significativa en los esfuerzos de reforma que tienden a una formación docente de una alta calidad, a atender los retos profesionales del futuro, y a la preparación para un mundo profesional flexible de los maestros” (Österreichische Rektorenkonferenz, 2011: s/p). En ese sentido, reconocer que la formación del profesor de secundaria es un asunto que compete también a las universidades, tanto por las exigencias de la enseñanza como por las estructuras laborales futuras, es alentador. A la fecha, existen ya dos regiones en el país organizadas para el logro de la formación multiinstitucional: el Clúster Norte-Oriente, liderado por la Universidad de Viena,³⁰ y la School of Education de la Universidad de Innsbruck en el occidente del país.

La organización de la Formación de Pedagogos. Nueva plantea un primer nivel de ocho semestres, que es el de licenciatura; en éste, se eligen dos disciplinas de especialización y posteriormente puede agregarse una tercera. El nivel maestría dura cuatro semestres y puede ser concluido en situación de trabajo. Como se señaló anteriormente, esta nueva formación correrá por dos vías paralelas: la de la universitaria y la de las universidades pedagógicas. La integración

30 El 27 de junio de 2016 la Universidad de Viena publicó el reglamento de estudios de licenciatura para la docencia en la secundaria. En ese documento, se basa esta parte de este trabajo (Universidad de Viena, 2016).

de las universidades que responderán a las exigencias del saber científico tiene una serie de implicaciones, entre otras que los procesos de aceptación de los candidatos correrán en ambas dependencias; es decir, para el caso de la formación docente, a diferencia de la formación disciplinar, no es suficiente tener el certificado de egreso del bachillerato, la *matura* de la que antes hablábamos, sino que hay que pasar por un proceso de selección en las dos instituciones ahora responsables de la formación de maestros.

Los primeros dos años de trabajo como docente se consideran de inducción y deben ser acompañados por un profesor, quien fungirá como mentor. Sin embargo, se considera necesario continuar con los estudios de maestría en esta fase para poder obtener un puesto definitivo como profesor. Algunos elementos curriculares son:

1. El modelo de la formación docente constituido es “El modelo de los cuatro pilares”, el cual se basa en la vinculación entre saber científico disciplinar, didáctica de la especialidad, saberes pedagógicos y habilidades en prácticas escolares.
2. Estas cuatro competencias (o pilares) genéricas en interacción son indispensables para una formación docente contemporánea. De acuerdo con la Conferencia de Rectores de Universidades, en el desarrollo de los planes de estudio –particularmente en los objetivos– se debe asegurar que esos “cuatro pilares” tanto en la licenciatura como en el máster tengan una relación equilibrada.
3. La formación en la licenciatura se hará totalmente por las universidades³¹ mientras para la maestría, que los rectores consideran *conditio sine qua non* para ejercer como docentes de secundaria, se propone una forma de trabajo en sentido de *Joint degree* entre universidades y universidades pedagógicas. La propuesta

31 Debo señalar que no encontré el punto en que cambió la idea original de hacer la formación inicial en el binomio universidades-universidades pedagógicas, cómo se llegó a la conclusión de que la licenciatura se llevaría a cabo sólo en las universidades y hasta la maestría se haría la formación conjunta. Es probable que debido al énfasis en la formación disciplinar. De cualquier forma, eso parece recordar que la tensión saber disciplinar/saber pedagógico sigue presente. Un profesor universitario durante la ronda de discusiones ya se quejaba de que “le están dando demasiadas horas a las materias pedagógico-didácticas”.

de la comisión fue realizar la formulación de un modelo en tres fases: licenciatura, ingreso laboral con un mentor³² y al mismo tiempo realización de la maestría. Con ello, estarían cubriendo completamente los requisitos para ser profesores de secundaria con todo su derecho.

4. La Conferencia de Rectores llamó la atención sobre no pretender cubrir las plazas que pudieran requerirse (solución política) con egresados de la licenciatura. La necesidad de una maestría la consideran irrenunciable para un buen ejercicio de la función docente.
5. Un aspecto al que se dio mucha importancia fue estudiar los cuatro semestres y hacer turnos con acompañamiento, con el fin de que pudiera verdaderamente ocurrir la profundización en la teoría de la disciplina, en la didáctica de la disciplina y la pedagogía, para que la *praxis* docente pudiera vivirse en “la realidad”.
6. Lo anterior significaría, en términos de puntos, una licenciatura de 240 puntos y una maestría con 90 a 120 puntos ECTS, respectivamente.

El 27 de junio de 2016 la Universidad de Viena dio a conocer el reglamento (Universidad de Viena, 2016) para los estudios y la obtención del grado de licenciado en Educación Secundaria después de que las tres universidades pedagógicas del Clúster Norte hicieron lo propio en cada uno en sus órganos de gobierno internos. Se reconoce que a pesar de que la responsabilidad del docente es limitada en cuanto a los procesos sociales sí tiene una responsabilidad como miembro de una comunidad profesional de la educación de las generaciones venideras.

La formación en la licenciatura proporciona conocimiento disciplinar, didáctica de las disciplinas seleccionadas, conocimientos pedagógicos y profesionales, y atiende los aspectos transversales, tal como están señalados en los planes de estudio de las escuelas

32 Un poco en el sentido formación dual, pues sugieren que no se les dé ningún nombramiento en ese tiempo, sino hasta que culminen la maestría. En sentido estricto, se les estaría considerando aún como maestros en formación.

austriacas. Las competencias por desarrollar son disciplinares, de la didáctica de la disciplina, educativas, de acción práctico pedagógica, transversales y sociales, y comprensión de la profesión.

El camino aquí descrito configurado por los actores del hecho educativo parece estar generando una forma de ir resolviendo la problemática de la educación secundaria, con una amplia mirada hacia el hecho educativo como hecho social que involucra la atención a los problemas que implican naciones multiétnicas, como lo están siendo las europeas, a la vez que pensando en el futuro de los maestros como ciudadanos que se integran a un mercado de trabajo en movimiento constante, así como pensando en la necesidad de atender de manera adecuada las múltiples exigencias en el trabajo docente sin tener que dejar en el camino su salud física y mental. Da la impresión también de que la propuesta piensa en posibilidades de entrada y salida de la función docente con miras a esos movimientos transversales a través de un currículo más flexible.

Formación permanente de los docentes

Para la formación permanente, se instituyó una instancia llamada “NMS-en-red La plataforma de trabajo conjunta de todos los/as maestros/as de Austria”, que es una plataforma con acceso abierto para ciertos aspectos y restringido a profesores en activo, quienes ingresan con un *log in*. La plataforma registra más de un millón de visitas por año; es el repositorio de un sistema de aprendizaje que comprende más de 200 cursos interescolares virtuales dirigidos a comunidades de aprendizaje profesionales y espacios virtuales para grupos de interés y comunidades de práctica, como diseñadores de aprendizaje, coordinadores de aprendizaje en línea, conductores de grupos, equipos de desarrollo institucional, directores de escuela, educadores, formadores de maestros e inspectores escolares. Tiene una biblioteca que sirve de portal para los recursos relacionados con la NMS. La plataforma está organizada en tres secciones:

1. Comunidad. En esta sección, se ofrecen cursos e intercambio de información para uno de los actores cruciales del modelo: el *lern-designer* (diseñador de aprendizajes). La función de esta persona es apoyar a los maestros de las *Hauptschule* que están haciendo el cambio al modelo de la NMS; está capacitada para orientarlos en el modelo. La capacitación de nuevos diseñadores de aprendizajes es permanente. Hasta 2017 se contaba con ocho generaciones. Este aspecto incluye también un taller de aprendizaje *online*. Más allá de eso, hay personal capacitado para orientar y apoyar a los maestros en la atención de temas transversales como *e-learning*, género, interculturalidad, comunidades de aprendizaje profesionales, directivos, conserjes y vigilantes, representantes o referentes calificados.
2. Recursos. Esta sección ofrece noticias en torno al modelo y lo que está sucediendo con relación al cambio de modelo, biblioteca *online*, tutoriales, talleres sobre diseño del aprendizaje, materiales en video que se encuentran en Youtube, formación digital y otros recursos. Llama la atención un aspecto que ofrece la plataforma y que se encuentra incubado en la página oficial del Ministerio de Formación (antes de Instrucción) y, no como los otros, en la página de la NMS; me refiero a un programa denominando Schul Qualität Allgemeinbildung (SQA), que podría traducirse como Calidad Escolar para la Educación Universal. Este instrumento va más allá de la NMS, es para todo el sistema educativo y ofrece material para el logro de la calidad escolar, desde las necesidades de directivos como responsables de un proceso que debe ser democrático, no por integrar a todos los miembros del personal de las escuelas, sino por el reconocimiento de que sin la acción colegiada no es posible lograr cambios consistentes. Me parece que éste es uno de los aspectos que definen la línea de cambio tomada por las autoridades para no dejar como antaño la totalidad del peso del proceso en los maestros: este objetivo se aterriza en otro programa denominado Lernende Schulen, que significa Escuelas que Aprenden. Con esto, se busca asumir el tema desde la profunda convicción de la necesidad de renovar el sistema en su conjunto y no sólo con cambios cosméticos en

las formas de trabajo sin entender el aspecto sistémico de la vida escolar. La integración del nivel directivo y las formas de conducir una escuela como principio rector son líneas de trabajo para que los cambios rindan frutos sostenibles. En esta página, se presentan puntos de vista sobre el proceso de Escuelas que Aprenden (BMUK, 2010) por parte de directivos participantes que nos dan una idea de los alcances de este programa:

1. El equipo de la escuela observó por primera vez dónde y qué puede influir a todos. Los recursos se unen, se registran por escrito y luego son evaluados. Creo que, por lo tanto, la energía ya no se esfuma tan rápidamente. Los objetivos son claramente visibles (directora de escuela de educación especial en Haag, Baja Austria).
2. En mi opinión, lo nuevo es la participación de los profesores en el desarrollo y la evaluación de la escuela y, posteriormente, por la región y el país. Con ello, veo una oportunidad con relación al enfoque anterior, en donde las reglas e instrucciones pretendían condescendencia al venir de arriba hacia abajo; ahora, por las ideas y prácticas exitosas por parte de la base, se genera un cambio innovador (coordinador escolar del Programa SQA, secundaria o NMS en Vöcklabruck, Alta Austria).
3. El balance y las discusiones objetivas constituyen la base para las discusiones de reflexión con respecto a los procesos de desarrollo de la escuela. El preguntarse sobre los objetivos, las acciones y los indicadores y el filosofar juntos sobre nuevas dimensiones en el proceso de desarrollo permite andar nuevos caminos (director de AHS, bachillerato, en Alta Austria).

Elegí esas tres percepciones del proceso, pues provienen de directivos de educación especial, AHS (bachillerato) y secundaria (NMS). Lo referido por los entrevistados también describe el proceso que se está viviendo en términos de decisiones colegiadas que no terminan en la decisión, sino que al concluir serán evaluadas por ellos mismos. El sentido del nuevo trabajo docente es colegiado y parte de la definición de acciones, métodos, recursos, compromisos y evaluación. Los entrevistados valoran como principal resultado positivo el que

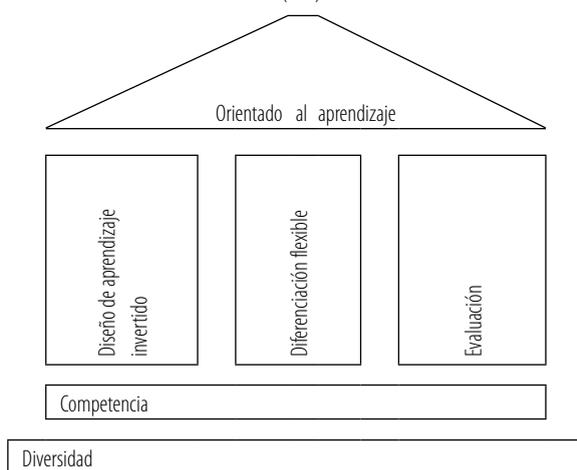
este proceso, por ser total, permite sinergia y “evita pérdida de energía”; con relación a la forma de trabajo colegiada “permite andar nuevos caminos” y dicho de manera más clara y franca por el profesor de una NMS –¿quizá porque en este nivel de la vieja secundaria o *Hauptschule* el trabajo vertical era más fuerte?–, “la participación de los profesores y el abandono del sistema jerárquico en la toma de decisiones [...] genera un cambio innovador” (BMUK, 2010).

Hay otro recurso muy interesante en esta plataforma para la formación continua: su propio *link* sobre las escuelas que aprenden y que se presenta a continuación.

1. Centro para Escuelas que Aprenden. En este apartado, se pueden encontrar todos los documentos y ligas para los diferentes cursos ofrecidos a los maestros; incluyen programa, textos, dinámicas, power points, ligas a videos, sobre todo conferencias, puestos en Youtube o con acceso directo en la misma página. La última actividad realizada en 2016 que se registró en la página fue la “Reunión de Trabajo de los responsables de los cursos con el tema: Diseño de aprendizaje”. El sustento conceptual de la NMS y de la formación docente está en el siguiente gráfico, constituido por seis elementos (esquema 3).

ESQUEMA 3.

Modelo Nueva Escuela Secundaria (NMS)



Fuente: Tomado de Neue Mittelschulen (s/d b: s/p).

Esta representación pone en claro la estructura del modelo NMS tanto en su trabajo pedagógico como en la formación docente, donde la base sobre la cual descansa todo el proyecto y su conceptualización es la diversidad cognitiva, social, cultural, preferencial, etcétera. La diversidad y la heterogeneidad son la base de la riqueza en la convivencia y el aprendizaje. En segundo lugar, está la competencia. El aprendizaje está enfocado a lograr competencias que en primer lugar hagan inteligibles los conocimientos, todos tienen un para qué, también los procesos de enseñanza. La competencia es el punto de llegada de la acción docente y de las actividades de aprendizaje de los alumnos. Sus tres pilares son 1) el diseño de aprendizaje invertido, 2) la diferenciación flexible, y 3) la evaluación. El primero, ampliamente descrito en el apartado anterior, debe su nombre al hecho de partir de las metas finales y desde ahí pensar la evaluación, que es la actividad a partir de la cual se planeará la totalidad del proceso de aprendizaje. El segundo pilar se refiere al diseño de actividades que permitirán la adquisición de conocimientos y su integración y transferencia; su esencia radica en reconocer la necesidad de que la planeación se pueda adaptar a las circunstancias, por lo que debe ser flexible. La evaluación, parte esencial del proceso, servirá de guía para la planeación y ejecución de actividades encaminadas a las metas propuestas por el docente. El techo del modelo es la orientación al aprendizaje, pues no es la enseñanza el objetivo de la acción docente, sino el aprendizaje por parte de los alumnos, pues reconocer su diversidad hará que sea variado y ejecutado en diferentes tiempos y momentos, dependiendo de cada niño.

Quisiera señalar varios aspectos relacionados con la plataforma para la formación continua: es rica en información, materiales, ligas, tiene una oferta de cursos constantes y un repositorio de todos los pasados con la totalidad de los materiales; sobre todo en la época en que estuve allí cuando aún estaba Schmidt, la ministra de Instrucción; el equipo estaba lleno de energía y gusto por el proyecto, cosa que podía transmitir. Esta situación es tan clara que en una presentación del modelo NMS en un congreso en Glasgow, una investigadora participante señaló sobre el mismo:

Tuve el placer de asistir al escaparate austriaco en la conferencia del Congreso Internacional para la Efectividad y Mejoramiento Escolares de 2016 en Glasgow. Fue un ejemplo impresionante de colaboración entre responsables políticos, profesionales e investigadores para crear un esfuerzo de reforma coherente y sostenible que apunte a mejorar las experiencias de aprendizaje y los resultados en las escuelas secundarias de Austria. Todo el equipo ejemplifica la creatividad, la pasión, la determinación y el liderazgo para lograr un cambio poderoso (Stoll, *s/d*).

A MANERA DE EPÍLOGO

Apreciación que comparto después de haber estado allá visitando escuelas, entrevistando directivos, maestros y funcionarios. En el momento en que concluyo este trabajo, la situación del centro de maestros parece estar un poco más quieta, la ministra que promovió la reforma ya no está, llegaron nuevos funcionarios, el Ministerio de Instrucción ahora es el Ministerio de Formación y acaba de entrar en vigor la nueva formación de los maestros de secundaria que en su nivel licenciatura se va a llevar a cabo de manera íntegra en las universidades, y la maestría, que se ejecutará de manera conjunta por las universidades pedagógicas y las universidades, por lo que a este sector le correspondería la formación continua, tarea de largo alcance. Los cambios echados a andar seguro van a dejar una marca en el sistema escolar austriaco, y en el de la formación docente me parece que para bien aunque siguen en el proceso de aterrizaje y mejora.

La realización de este trabajo fue un viaje de múltiples paradas, amplios y diversos paisajes donde hubo dudas, sorpresas, preguntas y algunas certezas. La pregunta inicial sobre la educación secundaria en pleno siglo XXI nos obligó a una pequeña excursión en la historia; nada más transparente que esa necesidad. Los seres humanos a menudo queremos olvidarla y a veces parece que lo logramos, pero ninguna presencia es más obvia que ella, que aparece, guiña el ojo y parece diluirse otra vez dejando siempre huellas de

su presencia en nosotros. El proyecto de las secundarias en el mundo del que este trabajo forma parte se planteó cuando en Austria dominaba el paisaje la vieja escuela secundaria; al paso de unos años, apareció un nuevo proyecto y se consolidó, haciendo desaparecer no de un plumazo pero sí definitivamente a mi original objeto de estudio. Claro que siempre surge la duda sobre esa presencia sempiterna de la historia en nuestras prácticas, pensamientos, sentimientos y pasiones, ¿realmente ha desaparecido la *Hauptschule*? En un par de meses, el esquema explicativo sobre el sistema se modificó; no sólo eso, documentos con los que capté a la vieja secundaria y la formación de maestros desaparecieron de la red por volverse obsoletos. Tuve el susto de vivir ese cambio, esa presencia de la historia y ese volverse historia. Hubo personajes siempre presentes, algunos encantadores y otros francamente aborrecibles, es inútil pretender neutralidad. Ésta no existe. Mis maestros en Austria tienen rostro, nombre, ilusiones, frustraciones, dolor, alegría, compromiso, cansancio, hastío, pero también fuerza. Mis maestros en Austria luchan, se inventan la vida, se inventan su escuela y se enfrentan a la triste realidad. El sistema es fuerte, aunque muchas veces le ganan las batallas. La guerra la saben perdida. Sin embargo, en muchos de ellos la utopía es un lugar que no está perdido. Va este trabajo con todo mi agradecimiento a los maestros austriacos, parte de mi largo vínculo afectivo con ese país, en particular a las maestras de las *Hauptschulen* entrevistadas originalmente hace algunos años y, por último, al Dr. Helmut Bachmann, responsable del Proyecto NMS en Austria, quien de manera generosa me abrió las puertas del Ministerio de Instrucción y me llevó como un lazarillo a esas Nuevas Escuelas Secundarias con sus directivos y maestros, donde se respiraba entusiasmo y confianza en el futuro. A todos ellos, ¡gracias mil!

ANEXO I

Ejemplo para un registro de rendimiento de un alumno

Nombre: _____

Objetivo de aprendizaje y acuerdos de rendimiento.

En el Área: Competencias sociales

Competencias sociales: segundo grado y primer semestre.

Mis competencias en el trato con los otros	Alumno			Padres			Maestros		
	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Yo sé cuáles son mis debilidades y mis fortalezas.									
Estoy realmente interesado en trabajar en la superación de mis debilidades.									
Escucho con atención cuando otros hablan.									
Puedo respetar las reglas para el uso de la palabra.									
En las discusiones evito insultos y contacto personal.									
En conflictos en clase tomo la responsabilidad y busco soluciones pacíficas.									
Trato mis cosas con mucho cuidado.									
Trato con cuidado las propiedades de los otros.									
Estoy dispuesto a ayudar.									
Me esfuerzo en comprender al otro.									
Conozco mis grupos y las reglas escolares.									
Me encuentro con otros con atención y los valoro.									
Soy tolerante con otras culturas y maneras de vivir.									
Mi aportación personal para el fomento del sentido de comunidad en mi grupo									

Fuente: BMUK (2010)

REFERENCIAS

Acevedo, Janice (2014), *Understanding by Design (ubd): un nuevo modelo curricular*, <<http://www.anisapr.com/blog/understanding-by-design-ubd-un-nuevo-modelo-curricular>>, consultado el 19 de enero de 2017.

- Altrichter, Herbert y Gertrud Nagy (2009), “Geschlechterspekte in der schulischen Leistungsbewertung”, disertación para obtener el grado de doctor, Linz, Alta Austria, Universidad Johannes Kepler.
- APF Team (2013), *Labour market policy in Austria 2012*, Viena, Federal Ministry of Labour/Social Affairs and Consumer Protection.
- Austrian Academy of Sciences (s/d), “Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2003-2016”, 1 *Österreichisches Biographisches Lexikon und biographische Dokumentation*, Viena, <<http://www.biographien.ac.at/oebl?frames=yes>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Austrian Embassy Washington (2008a), *Datos y cifras. Economía*, <<http://www.austria.org/economy/>>, consultado el 20 de enero de 2017.
- Austrian Embassy Washington (2008b), *Datos y cifras. Población*, <<http://www.austria.org/population/>>, consultado el 20 de enero de 2017.
- Austria Forum (s/d a), *Konkordat*, Technische Universität, <<http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.k/k629588.htm>>, consultado el 15 de febrero de 2017.
- Austria Forum (s/d b), *AEIOU Leopold Hasner von Artha*, Technische Universität, <https://austria-forum.org/af/AEIOU/Hasner_von_Artha%2C_Leopold>, consultado el 15 de febrero de 2017.
- Bacher, Johann (2007), *Von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit*, Linz, ISW Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Bacher Johann, Heinz Leitgöb y Daniela Wetzelhütter (2011), *Kinder- und Jugendbetreuung in Linz*, Linz, Teilbericht Institut für Soziologie/Abteilung für Empirische Sozialforschung.
- Biff, Gudrun (2002), *Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren*, *Wifo*, Monatsberichte, 6-2002, pp. 377-384.
- BMB (2016), *Neue Mittel Schule*, <<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- BMUK (2010), *NMS Einsichten*, Viena, Der Reader.
- BMUK y BMWF (2010), *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*, Viena, BMUK y BMWF.
- Bundesgesetzblatt (2012), *Übergangsbestimmung zur Einführung der Neuen Mittelschule*, <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_

- COO_2026_100_2_713345/BEGUT_COO_2026_100_2_713345.pdf>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Czeike, Félix (2004), *Historisches Lexikon Wien*, Viena, Verlag Kremayr & Scheriau.
- Das österreichische Bildungssystem (2014), <<http://www.bildungssystem.at/de>>, consultado el 29 de mayo de 2017.
- De Cueto, Carlos (2001), “La organización territorial del Estado austriaco: ¿un caso de regionalismo o federalismo unitario?”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 60, pp. 111-129, <<http://www.redalyc.org/html/755/75506004/>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Der Standard.at (2014), *Bildungskarriere: Sozialer Hintergrund relevanter als Herkunftsland*, <<http://derstandard.at/2000005872449/Sozialer-Hintergrund-entscheidender-fuer-Bildungskarriere-als-Herkunft>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Federal Chancellery (2016), *Responsabilities and functions*, <<http://archiv.bka.gv.at/site/3521/default.aspx>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Friedrich, Margaret (1999), *Ein paradies ist uns verschlossen*, Viena, Böhlau.
- Gstettner, Peter y Vladimir Wakounig (eds.) (1991), *Mut zur Vielfalt. Strategien gegen das Verschwinden ethnischer Minderheiten. Slowenische Jahrbücher 1989/1991*, Klagenfurt, Drawa Verlag.
- Hattie, John (2014), *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltmannsweiler, Bregenz, Schneider.
- Kosik, Karel (1976), *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, México, Grijalbo.
- Kramer, Helmut (2002), “Una visión global de la economía austriaca”, *Boletín Económico del ICE*, núm. 2743, pp. 17-19, <http://www.revistasice.info/cachepdf/BICE_2743_17-19__76444262F58F6A488E52741C2CD3C470.pdf>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- Kriechhammer, Regina (2012), *Der Schulklassenkampf der ÖVP: Die hartnäckige Opposition zur Gesamtschule*, Hamburgo, Diplomica Verlag.
- Lexikon Trivialschule (2013), *Schulformen 1774*, <http://www.familienkunde.at/Lexikon_Trivialschule.htm>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- McTighe, Jay y Grant Wiggins (2015), *Preguntas esenciales para la comprensión en el aprendizaje: estrategias didácticas para la clase*, México, Trillas.

- Nachhilfestudie (2012), *AK-Studie: Nachhilfe. Bundesweite Elternbefragung*, Viena, <https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Studie_Nachhilfe_Juni_bundesweit_2012.pdf>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Nagy, Gertrud (2008), *Schlechte Karten von Anfang an. Reflexionsdefizite im österreichischen Bildungswesen am Beispiel der städtischen Hauptschule*, <<http://momentum-kongress.org/nagy-gertrud-schlechte-karten-von-anfang-an-reflexionsdefizite-im-osterreichischen-bildungswesen-am-beispiel-der-stadtischen-HauptschuleMomentum08>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Nagy, Gertrud (2007), “Hauptschule als Auffangbecken für Verlierer/-innen? Diskrepanzen zur Sekundarstufe I im Kontext der Dissertation. Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule“, *WISO*, núm. 4, Linz, Institut für Wirtschafts und Sozialwissenschaften.
- Nagy, Gertrud (2006), “Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule. Dissertation zur erlangundes Grades Ph.D”, Linz, Alta Austria, Universidad Johannes Kepler, <<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=letter&hook=R&sort-key=&sortorder=asc>>, consultado el 4 de enero de 2017.
- Neue Mittelschulen (s/d a), *Schlüsselbegriffe der NMS Unterrichtsentwicklung (Lerndesign) Kernideen und Fragen zur Reflexion. NMS Inhaltlich*, <<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=letter&hook=R&sortkey=&sortorder=asc>>, consultado el 5 de enero de 2017.
- Neue Mittelschulen (s/d b), <<http://www.nmsvernetzung.at/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Oficina Nacional de Turismo de Austria (2017a), *En el corazón de Europa*, <<https://b2b.austria.info/us/about-austria-2/in-the-heart-of-europe/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Oficina Nacional de Turismo de Austria (2017b), *Provincias de Austria*, <<https://b2b.austria.info/us/about-austria-2/austrias-provinces/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Österreichische Rektorenkonferenz (2011), “Positionen der Österreichischen Universitätenkonferenz zur Lehrer/-innenbildung neu“, *Stand*, <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/pb_uniko_20261.pdf?5i82sh>, consultado el 15 de mayo de 2017.

- Pernhaler, Peter y Anna Gamper (2004), *Austria*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- PNUD (s/d), *Informe sobre desarrollo humano 2015: trabajo para el desarrollo humano*, <<http://report.hdr.undp.org/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Posch Peter y Hehrbert Altrichter (1993), *Schulautonomie in Österreich*, Viena, BMUK.
- RIS (2017), *Gesamte Rechtsvorschrift für Privatschulgesetz Fassung vom 15.06.2017*, <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009266>>, consultado el 2 de enero de 2017.
- Schmidt, Claudia (2007), *Festrede anlässlich der Gründungsfeier der Pädagogischen Hochschulen*, Viena, Bundesministerium für Bildung, <https://www.bmb.gv.at/ministerium/ministerin/reden/ph_gruendungsfeier.html>, consultado el 15 de mayo de 2017.
- Schmidt-Vierthaler, Rosa (2011), “Privatschulen: Wir wollen Lehrer selbst auswählen“, *Die Presse*, Viena, 17 de abril de 2011.
- Schulorganisationsgesetz (1962), *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962*, <<http://www.mediengesetz.at/fileadmin/gesetze/schule/schulorganisationsgesetz.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP/DGB (s/d), *Estructura del sistema educativo en Austria*, <http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-AUSTRIA-CE.pdf>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Statistik Austria, <http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/index.html>, 5 de mayo de 2017.
- Stoll, Louise (2005), “Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas”, ponencia presentada en el II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar 2005, Palma de Mallorca.
- Stoll, Louise (s/d), *ICSEI 2016*, Glasgow, <<http://www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=282>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Tomlinson, Carol Ann (2001), *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro.
- UNESCO (2015), *Institut for Statistics 2015*, <<http://data.uis.unesco.org/>>, consultado el 15 de mayo de 2017.

- Universität Wien (2016), *Mitteilungsblatt*, Viena, 26 de junio de 2016, <http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_239.pdf>, consultado el 18 de febrero de 2017.
- Vajda, Stephan (1980), *Austria. Eine Geschichte Österreichs*, Viena, Ueberreuter.
- Waibel, Kora (2008), “Dissertation zur Kündbarkeit des österreichischen Konkordats. Über Möglichkeiten und Folgen einer Abschaffung des Vertrags zwischen der Republik Österreich und dem Heiligen Stuhl vom 5. Juni 1933”, tesis para obtener el grado de doctora en Ciencias Jurídicas, Viena, Universidad de Viena.
- Westfall-Greiter, Tanja (2014), *Werkstatt Lerndesign*, Viena, Centro para Escuelas que Aprenden.
- Wiggins, Grant y Jay McTighe (2011), *The Understanding by Design: guide to creating high-quality units*, Boston, Pearson Education.