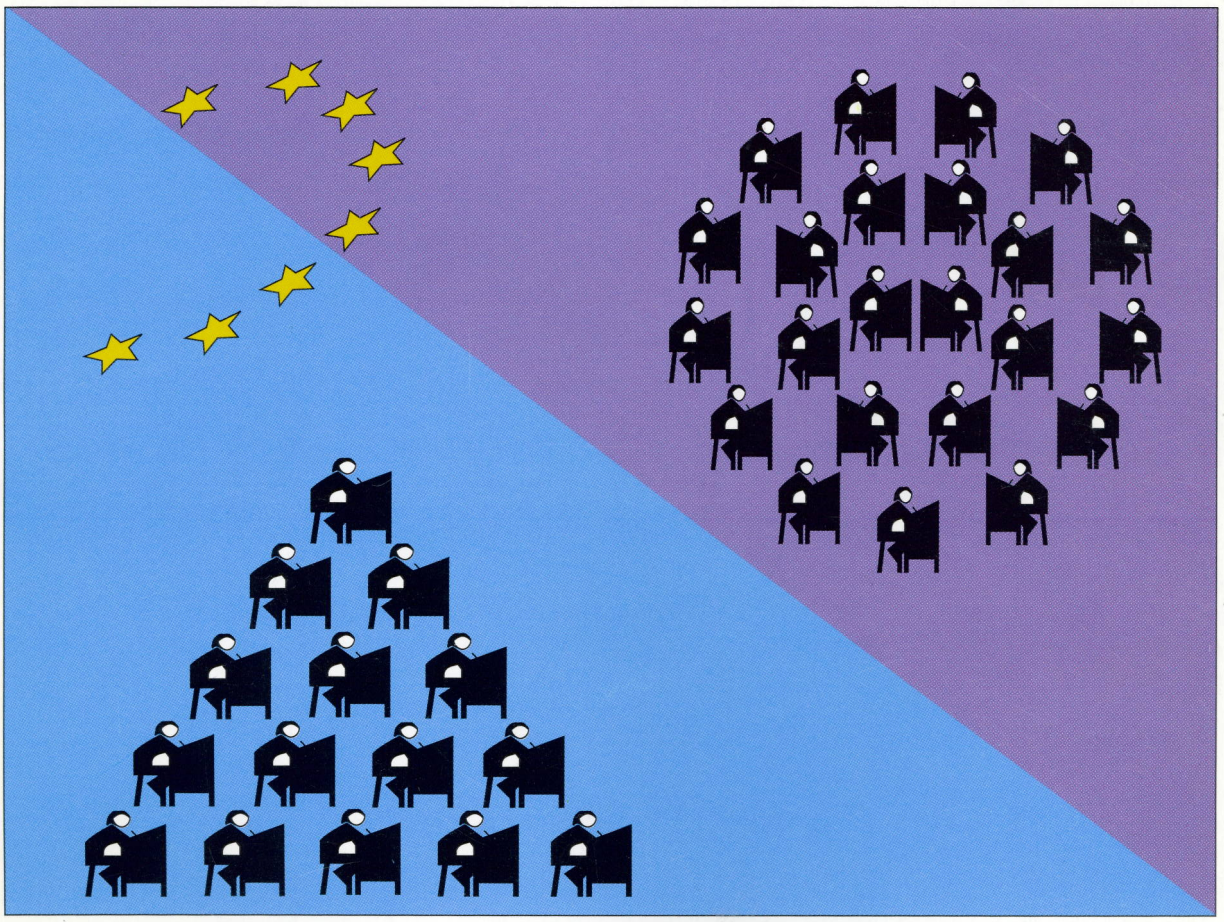
EURYDICE

LA LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR: UN DESAFÍO PARA LA CONSTRUCCIÓN EUROPEA



TASK FORCE
RECURSOS HUMANOS
EDUCACIÓN
FORMACIÓN
JUVENTUD

Comisión Europea

EURYDICE

Red de Información sobre la Educación
en la Unión Europea

LA LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR: UN DESAFÍO PARA LA CONSTRUCCIÓN EUROPEA

TASK FORCE
RECURSOS HUMANOS
EDUCACIÓN
FORMACIÓN
JUVENTUD

Comisión Europea

Este documento no representa necesariamente la posición oficial de la Comisión.

Una ficha bibliográfica figura al final de la obra.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994

ISBN 92-826-8038-X

Printed in Belgium

INDICE

página

La versión española de este documento ha sido realizada bajo la responsabilidad de la Unidad Española de Eurydice.

PREFACIO

Los jóvenes constituyen un potencial de primer orden en la sociedad moderna; son la semilla del futuro. En el momento en que la Comunidad Europea está tomando un nuevo rumbo no resulta superfluo recordar qué papel tan significativo tiene la juventud en la construcción de Europa y, sobre todo, en la dinámica social y democrática.

El contexto actual, sin embargo, suscita graves cuestiones. La sociedad se ve muy perturbada por mutaciones de naturaleza diversa que afectan principalmente a la cohesión social. Esos cambios atañen también al derecho a la educación ratificado por el conjunto de los Estados miembros, derecho que se encuentra muy alterado por el aumento creciente de jóvenes en situación de fracaso escolar.

Los ministros de Educación de la Comunidad Europea, de acuerdo con una Resolución referente a la lucha contra el fracaso escolar adoptada en 1989, reconocieron que se trataba de un problema común importante. La Task Force, Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud de la Comisión de las Comunidades Europeas, consciente de la importancia del intercambio de experiencias y de información sobre el asunto en cuestión, promovió la organización en junio de 1992 de una reunión de altos funcionarios de Educación acerca del tema de la lucha contra el fracaso escolar, presidida por Portugal. Para preparar dicha reunión EURYDICE redactó un documento de trabajo basado en las respuestas dadas por los Estados miembros en la lucha contra el fracaso escolar.

El informe que se ofrece a continuación lo ha realizado la Unidad Europea de EURYDICE basándose en el citado documento de trabajo y con la plena colaboración de las Unidades Nacionales de la Red en la comprobación de los datos nacionales utilizados. Es un documento que presenta el contexto global en el que se inscribe el fracaso escolar dentro de los diferentes sistemas educativos de la Comunidad Europea con el fin de comprender mejor lo que abarca dicha noción. Ofrece también un breve recorrido por aquellas corrientes teóricas y trabajos científicos que intentan explicar la etiología de ese fenómeno. El deseo de la Unidad Europea ha sido completar todavía más el papel de red de información que representa EURYDICE a través de una presentación no exhaustiva de la literatura científica referente al fracaso escolar y de una valoración de los resultados de la investigación -elementos esenciales en el proceso de reflexión y de decisión en el campo educativo-. Al mismo tiempo el documento presenta las medidas concretas adoptadas en los Estados miembros de la Comunidad Europea. La elección de las estrategias presentadas en este trabajo se ha guiado principalmente por la importancia que tienen actualmente en los debates políticos.

Agradezco de forma especial a Arlette Delhaxhe, responsable del Departamento de Estudios y Análisis y Directora Adjunta de la Unidad Europea de EURYDICE, el papel esencial que ha desempeñado en la coordinación y realización de este trabajo. Doy las gracias también a todas las Unidades Nacionales de la Red que han comprobado la exactitud y fiabilidad de los datos utilizados y que han permitido de ese modo realizar un trabajo de calidad.

Esta nueva publicación de la red EURYDICE sobre un tema de interés común para los Estados miembros de la Comunidad Europea desea aportar una contribución suplementaria a la cooperación comunitaria en educación y a la consolidación de una mutua comprensión.

Luce Pépin
Directora
Unidad Europea de EURYDICE

Diciembre de 1993

INTRODUCCION

EXCLUSION SOCIAL, FRACASO ESCOLAR:
LOS RETOS DE LA DEMOCRACIA
EN LA COMUNIDAD EUROPEA

El fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. Aquellos jóvenes que se encuentran excluidos de cualquier participación social de hecho han sido a menudo víctimas del fracaso escolar en un momento u otro de su recorrido escolar. "Más que nunca el fracaso escolar engendra el fracaso social, es decir, la vida precaria, la marginación, la dependencia de mecanismos de asistencia social"[1].

Teniendo en cuenta que el grado de instrucción constituye un factor primordial de integración económica, social y política conviene frenar los mecanismos generadores de exclusión en los jóvenes y asegurarse de que cada joven alcance un nivel mínimo de formación. Resulta, pues, necesario volver a afirmar de forma contundente el derecho que tiene el hombre a la educación. Se entiende el derecho a la educación como el derecho que tiene cada individuo a recibir los conocimientos básicos y la formación necesaria que le permitan encontrar un empleo y participar en la vida social de la comunidad. Por consiguiente, resulta un poderoso medio de integración social cuando verdaderamente se cumple.

A. LA EXCLUSION SOCIAL

A pesar de que la Comunidad Europea participa de la quinta parte de la población mundial que disfruta de más del 80% de la renta mundial cuenta, sin embargo, con 53 millones de personas, en una población total de 340 millones de habitantes, que quedan excluidos de los beneficios de una sociedad próspera. Por más que los Estados miembros dedican entre un 22% y un 23% de la renta nacional al presupuesto de gastos sociales, el número de excluidos no ha dejado de aumentar pasando de 38 millones en 1975 a 53 millones en 1992. Quiere ello decir que algo más del 15% de la población europea se encuentra marginada en el plano económico y social; y entre esos marginados una parte importante son jóvenes. Ahora bien, una auténtica democracia política no puede desarrollarse plenamente si no va acompañada de una democracia económica y social.

La exclusión social, que es al mismo tiempo un proceso y situación que del mismo resulta, orienta a la sociedad a funcionar de forma dualista. Dicha exclusión abre una zanja de separación creciente entre, por una parte, los privilegiados y en una situación de relativa seguridad, o sea, aquellos que se integran en el mundo del trabajo, que disfrutan de un nivel de vida confortable y, por otra, los marginados y desfavorecidos, o sea, sin posibilidad de acceder al mundo del trabajo, padeciendo inseguridad económica, aislamiento, no participación. Esta situación cuestiona el mismo contrato social en que se asientan las sociedades modernas occidentales puesto que éstas ya no aseguran a una parte de la población la protección y el bienestar económico y social que tiene derecho a esperar y el disfrute de "una rápida mejora del nivel de vida"[2].

La exclusión social pone, pues, en duda la cohesión social que cimenta la sociedad. Dislocada, la sociedad ve desarrollarse en su interior una categoría de personas, de grupos, hasta incluso de territorios, que quedan excluidos de la participación en los intercambios y prácticas de la integración social y que carecen de los derechos característicos inherentes a ella. No se cumplen las condiciones que permiten la participación real en la vida social, lo que conlleva la incapacidad de los ciudadanos para ejercer sus derechos.

---

1 CHARLOT, Bernard. "Penser l'échec comme évènement, penser l'immigration comme histoire". En: Migrants-Formation, nº 81, p. 14, junio 1990.

2 Tratado de Roma, art. 2:"La Comunidad tiene por misión promover... una subida acelerada del nivel de vida... a través del establecimiento de un mercado común y del acercamiento progresivo de las políticas económicas de los Estados miembros...".

Los mecanismos generadores de la exclusión social son complejos. El factor económico juega un papel crucial en todo el proceso. No obstante, en el plano individual el nivel de formación alcanzado constituye un elemento todavía más significativo que remite directamente al derecho a la educación de todos las personas.

Este derecho reviste un carácter tanto más relevante cuanto mayores sean los cambios en el contexto europeo en donde se sitúa, ya sea en el ámbito cultural, social, político, tecnológico o económico. Aunque no se pretende llegar a un trabajo exhaustivo sí importa, sin embargo, analizar aunque sea brevemente aquellos cambios que afectan de forma más directa a las necesidades de cualificaciones, lo que permitirá captar mejor aquello que se espera respecto al derecho a la educación y sus incidencias en la exclusión social.

B. LOS CAMBIOS Y SUS EFECTOS EN EL DERECHO A LA EDUCACION

La internacionalizacion y la competitividad del ambito economico

La sociedad contemporánea conoce profundas transformaciones en materia económica y tecnológica. En efecto, el clima económico ha evolucionado mucho bajo el empuje de cambios fundamentales introducidos tanto en los medios y resultados de la producción como en el contenido de la actividad productiva[3]. Los cambios tecnológicos acelerados afectan a las empresas tanto en la gestión como en la producción y comercialización. Algunos sectores han decaído, sobre todo el de la industria pesada y el de la extracción de recursos naturales, mientras que otros están en plena expansión, como los servicios.

Además se asiste a una internacionalización creciente de la economía que afecta no sólo a los intercambios de productos y servicios (internacionalización) y a las transferencias de capitales (multinacionalización) sino también al conjunto de las fases de concepción, desarrollo, producción, distribución y consumo de bienes. La concurrencia a escala mundial refuerza la lógica de la competitividad entre los países y legítima una lucha tecnológica, industrial y económica entre las empresas, los agentes económicos, las ciudades y los estados.

En esta nueva era ¿no corre el papel del Estado, garante del interés público general, el riesgo de someterse al imperativo exclusivo de la competitividad de las empresas[4]? ¿No resulta un riesgo enorme contemplar cómo se legitima la exclusión de individuos, de grupos sociales, de territorios, exacerbando la lógica del más fuerte con un debilitamiento, por tanto, de la democracia?

Dentro de este ámbito competitivo la estrategia de las empresas que buscan preservar su posición en los mercados mundiales en rápida evolución consiste en apoyarse cada vez más en la flexibilidad del empleo y recursos humanos. La utilización de una mano de obra no permanente llega a ser frecuente (contrato a tiempo parcial, con una duración determinada y provisional). El trabajo precario representa, pues, más del 15% de los empleos en Grecia y Portugal y hasta un 30% en España[5].

---

3 OCDE. Conferencia intergubernamental sobre "La educación y la economía en una sociedad en mutación". París, marzo de 1988.

4 LEVINSON, Charles. "L'Etat-nation, bien qu'il continue à régner, ne semble plus gouverner", L'inflation mondiale et les firmes multinationales. Paris : Le Seuil, 1974.

5 EUROSTAT, enero de 1992.

Además, esa misma concepción de la economía exige que se disponga de una mano de obra cada vez más cualificada, capaz de adaptarse a la rápida evolución de las tecnologías y de renovar permanentemente sus aptitudes y conocimientos. Esto concierne primordialmente a las inversiones en el campo educativo y formativo de los individuos. En efecto, en un tipo de economía abierta como ésa, la competitividad de la población activa está íntimamente ligada a las posibilidades que tenga para adquirir conocimientos teóricos y prácticos apropiados.

Desarreglo estructural del mercado de trabajo y marginación de la juventud

Después del triunfalismo de los años de crecimiento y expansión ha llegado un período de coyuntura económica confusa, marcado por una serie de desarreglos y por un estancamiento de la producción, por una reducción del crecimiento de empleo y, sobre todo, por un alto nivel de paro, principalmente de larga duración. Ahora bien, la persistencia dramática del paro es la principal causa de exclusión. En el momento en que se excluye a las personas del mercado de trabajo el paro provoca la pérdida de cantidad de cauces de participación en la sociedad. En efecto, el empleo, además de garantizar un sueldo, representa por lo general el principal medio de integración social.

La tasa de paro entre septiembre de 1992 y septiembre de 1993 ha aumentado un 11% en el conjunto de la CE pasando a afectar del 9,5% al 10,6% de la población activa[6]. España e Irlanda registran la tasa más alta de paro con un 21% y un 18%, respectivamente, mientras que en el polo opuesto se encuentra Luxemburgo, con sólo un 2,8% de parados (gráfico 1a). Y todavía es más alarmante que más de la mitad de los trece millones de desempleados con que cuenta la CE sean parados de larga duración que han esperado más de un año antes de encontrar un empleo; un tercio de los parados totalizan más de dos años de espera.

Además las dificultades estructurales del mercado de trabajo afectan especialmente a mujeres y jóvenes. "Los jóvenes que buscan el primer empleo parecen ser los que más sufren la desactivación coyuntural"[7]. Así pues, cerca de la quinta parte de la juventud europea de menos de veinticinco años está en paro (gráfico 1b). En Francia el índice de paro en 1993 de los menores de veinticinco años es del 23% frente a un 11% para el conjunto de la población activa. En la mayoría de los países el paro afecta dos veces más a los jóvenes que al conjunto de la población activa. En Italia el problema todavía es más grave dado que el paro afecta tres veces más (gráfico 1b).

Ahora bien, se comprueba cada vez más que aquellos que no han tenido una preparación adecuada, o que no han tenido acceso a la educación o aquellos cuya cualificación es insuficiente corren más peligro de encontrarse marginados, excluidos del mercado de trabajo o bien relegados a ocupar puestos de trabajo precarios y mal pagados (períodos de formación a cargo de la empresa para trabajar en ella, contratos estivales, interinidades). En los países de la OCDE los jóvenes entre veinte y veinticuatro años que poseen un nivel educativo de enseñanza superior son víctimas del paro en una proporción tres o cuatro veces menor a la de quienes tienen un nivel de formación elemental[8].

Los jóvenes sin cualificación son las primeras víctimas del funcionamiento del mercado de trabajo. Así pues, en la medida en que "los diplomas que sancionan el nivel de instrucción y las aptitudes se utilizan cada vez más en el mercado de trabajo como indicadores de cualificación, tienen cada vez más posibilidades de servir de instrumentos de selección en el acceso al empleo..."[9]. La tendencia actual consistente en elevar el nivel de exigencias en relación con los puestos de trabajo ofrecidos y, por tanto, en descalificar títulos, arriconan a elegir para esos puestos a un aspirante que tenga o

---

6 EUROSTAT, octubre de 1993.

7 Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). Note de Conjoncture. (Francia). Febrero de 1991, p. 10.

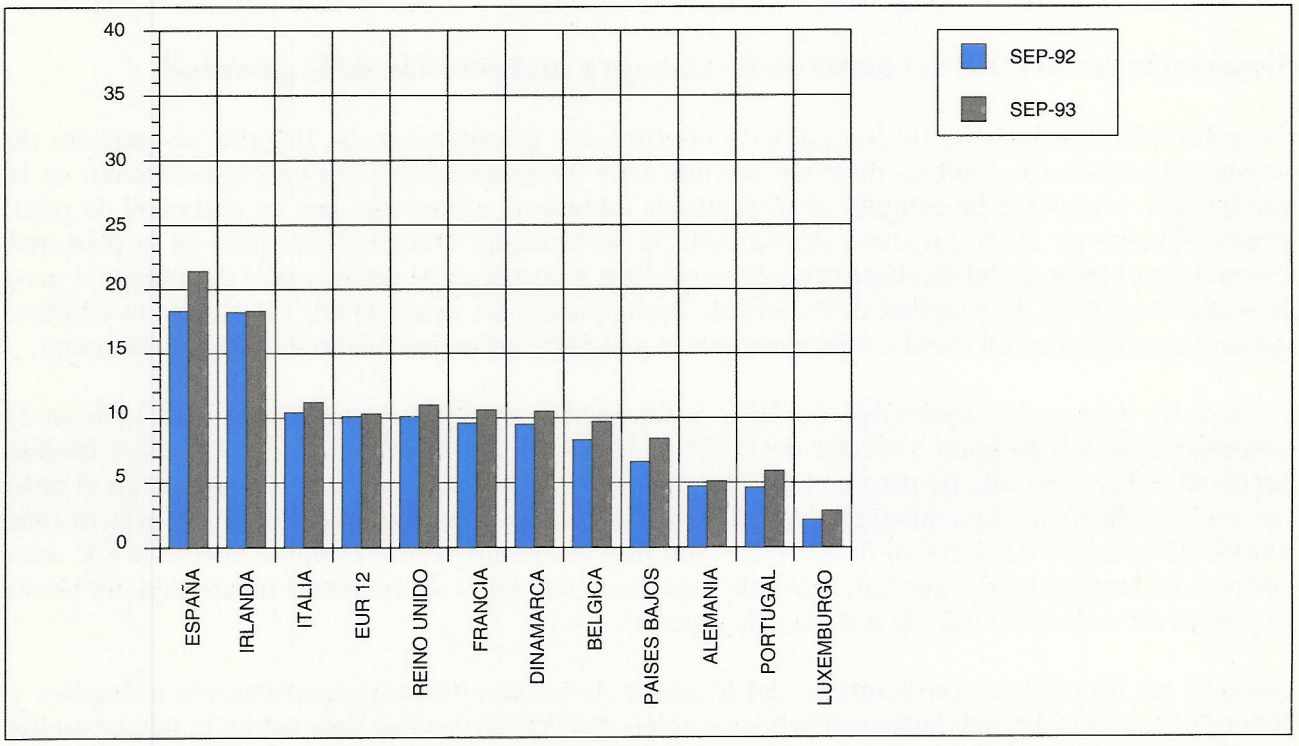
8 OCDE. "Perspectives de l'emploi". París, julio de 1989.

9 Conférence Intergouvernementale sur "La formation et l'économie dans une société en mutation", París, 1988, p. 6.

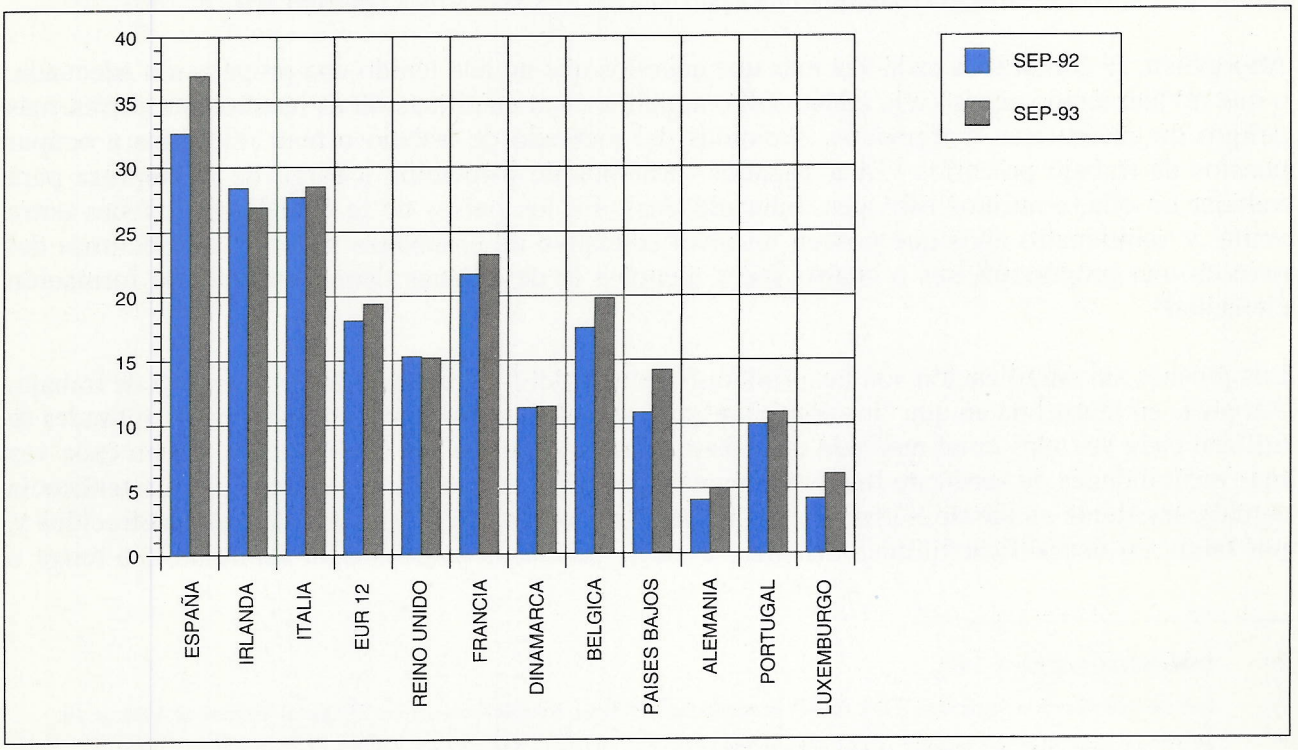
▶ GRAFICO 1

El paro juvenil en la Comunidad de los doce

a) Parados (Porcentaje de parados del total de la población activa)



b) Paro de los menores de 25 años (Porcentaje de parados del total de la población activa con menos de 25 años)



experiencia o un diploma que certifique su preparación profesional. Estos mecanismos de selección arrinconán irremediablemente a aquellos jóvenes poco o mal cualificados.

El fenómeno de exclusión social golpea duramente a estos jóvenes. Ante la imposibilidad de acceder al mercado de trabajo y, como consecuencia de ello, de acceder a cualquier forma de integración social y de disfrutar de los derechos de los ciudadanos unidos a los mismos, esa imposibilidad les priva no sólo de tener un futuro sino, todavía peor, quita el sentido a su vida. "El joven que vaga, no es sólo un parado sino alguien que se destruye a sí mismo porque el mundo en que vive se está aniquilando a sí mismo"[10]. Las explosiones de violencia que tienen lugar en los extrarradios de las ciudades europeas son una clara ilustración de ello. Esas convulsiones se imponen a la sociedad actual como "una verdadera señal de alarma"[11]; y exigen una respuesta para esa juventud golpeada por el paro, por la precariedad, por la exclusión, pues una sociedad cuya juventud está enferma no es viable. Europa necesita más que nunca a su juventud para construir el futuro, para desarrollar el espacio democrático, para el bienestar social y para prosperar económicamente. Si Europa no se sanea, su cohesión social y económica corren el riesgo de quedar seriamente amenazadas.

C. INICIATIVAS COMUNITARIAS

Hace ya unos quince años que la Comunidad Europea realiza, dentro del límite de sus competencias, una serie de acciones, debates y estudios acerca del fenómeno de la exclusión social y los mecanismos que la generan, como son la pobreza, el analfabetismo o el fracaso escolar.

La Comunidad ha tomado medidas específicas con vistas a facilitar el intercambio de experiencias y a detectar los métodos más apropiados existentes en los Estados miembros.

En el ámbito de la exclusión social

La Comunidad Europea hace intervenir los fondos estructurales, instrumentos privilegiados para luchar contra la exclusión, cuyo primer objetivo consiste en reducir las desigualdades del desarrollo económico entre las regiones. Desde 1990 se han introducido programas específicos como "HORIZONTE" "NOW" y "EUROFORM", dirigidos a los grupos de población más desabastecidos y a las zonas urbanas especialmente perjudicadas. El programa "POBREZA III" (1989-1994), tercer programa europeo para integrar a los más desfavorecidos, se dedica a promover proyectos piloto financiados conjuntamente por los Estados miembros, capaces de introducir medidas nuevas para luchar contra la pobreza. Se han creado redes transnacionales, que agrupan a las asociaciones dedicadas a la solidaridad en el conjunto de los Estados miembros y movilizan de ese modo las energías de todos los actores de la vida social.

Además, dentro del marco del programa de acción que aplica la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores, la Comisión de las Comunidades Europeas ha depositado en el Consejo una recomendación enfocada a reconocer el derecho de cada persona a disponer de los recursos suficientes en los sistemas de protección social.

---

10 DUBET, François. "Jeunesse et travail : de quelles crises s'agit-il?". En: Lettre d'information de la FONDA (Fondation pour la vie associative), nº 63, París, abril de 1989, p. 4.

11 MORIN, Edgar. "Les jeunes expriment le délabrement moral du monde où ils vivent". En: Le Monde, 13 nov. 1990, p. 2. Véase también el trabajo "La mal-vie des jeunes dans les cités". En: Le Monde Diplomatique, dic. 1990.

El analfabetismo

Referente al analfabetismo la Comunidad Europea desde hace más de una década se ha preocupado por comprender y superar ese fenómeno. El 14 de mayo de 1987 el Consejo y los Ministros de Educación adoptaron un programa de ámbito europeo con el fin de intensificar la lucha contra el analfabetismo. A partir de septiembre de 1988 la Comisión ha mantenido una red de diecisiete proyectos piloto esparcidos por los doce Estados miembros para profundizar en el estudio de las medidas preventivas más eficaces respecto a la lucha contra el analfabetismo.

Durante el Año Internacional del Analfabetismo de las Naciones Unidas se celebró un coloquio en mayo de 1990, organizado por la Comisión de las Comunidades Europeas, que permitió resaltar las estrechas relaciones existentes entre la carencia de instrucción, la pobreza y el paro de larga duración.

La conferencia mundial "Educación para todos" que organizó la UNESCO el mismo año permitió a los Estados miembros recalcar la necesidad de reforzar la educación básica insistiendo en el aspecto cualitativo. Con ocasión de dicha reunión, la Comisión redactó un manual titulado "Prevención y tratamiento del analfabetismo en la CE: compilación de estrategias y práctica" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990).

En el ámbito de la educación y del fracaso escolar

A continuación se van a examinar en materia de educación, y más concretamente del fracaso escolar, por una parte, las medidas llevadas a cabo por la Comunidad Europea y, por otra, las acciones que pueden emprenderse en el marco del Tratado de Maastricht.

Medidas llevadas a cabo

El único instrumento jurídico existente hasta el momento actual referente exclusivamente al fracaso escolar es una Resolución del Consejo de diciembre de 1989[12] (anexo 1). Las disposiciones adoptadas en dicha Resolución sacan a la luz el reto que constituye la lucha contra el fracaso escolar para los individuos y para los Estados miembros. Además, también se mencionan en la disposición algunas medidas para luchar contra el fracaso escolar en el ámbito nacional, sobre todo la preescolarización, una mejor orientación del alumnado, la formación del profesorado, la participación con el exterior... Se examinan algunas actividades en el ámbito comunitario como, por ejemplo, los intercambios de información entre Estados, estudios y reuniones referentes al fracaso escolar, visitas de profesores...

El programa de acción "TRANSICION", basado en el concepto de participación, llevó a cabo 30 proyectos en Europa desde 1983 hasta 1987 orientados al paso de los jóvenes entre 14 y 18 años desde la escuela a la vida activa. Estas actividades de participación tuvieron como objetivo reducir sobre todo el aislamiento de profesores y de establecimientos escolares frente al fenómeno del fracaso escolar.

El nuevo programa "PETRA" que abarca el período 1992-1994 y afecta a jóvenes de 16 a 28 años, tiene como objetivo asegurarles algunos años de formación profesional además de la escolarización obligatoria. Se prevén otras actividades que permitan el desarrollo de la orientación profesional.

---

12 Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo relativa a la lucha contra el fracaso escolar, 14 de dic. de 1989, J.O., nº C27/1.

Finalmente conviene señalar que la reunión de altos funcionarios de Educación celebrada bajo la presidencia portuguesa en junio de 1992 se dedicó principalmente a la problemática del fracaso escolar en la Comunidad Europea.

El Tratado de Maastricht

El Tratado de Maastricht, en vigor desde el 1 de noviembre de 1993, proporciona por primera vez una base jurídica a la educación en el ámbito de la CE en el artículo 126 (véase anexo). No se trata de definir una política educativa común, sino de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, principalmente con medidas de coordinación y de promoción. El artículo abarca todos los niveles educativos.

Entre otras cosas sugiere que la Comunidad Europea pueda facilitar y coordinar la creación de relaciones de participación entre los centros educativos de cualquier nivel educativo. También se anima a la Comunidad Europea a que desarrolle el intercambio de informaciones y experiencias en las cuestiones comunes a los sistemas educativos. Así pues, la red EURYDICE (Red de Información sobre Educación en la Comunidad Europea), constituida por Unidades Nacionales y una Unidad Europea, debería ser impulsada para reforzar sus actividades. Como ya se sugirió durante la reunión de altos funcionarios de Educación dedicada al tema en cuestión en 1992, la creación de un observatorio europeo sobre el fracaso escolar o de una red europea de centros nacionales de observación de dicho fenómeno podría incluirse en el campo de acción del artículo 126.

CONCLUSION

Dentro de un contexto de modernización e internacionalización de la economía, la educación y la formación adquieren un papel más relevante que en el pasado pues constituyen condiciones indispensables para la participación de los ciudadanos en la vida social.

Los conocimientos, las aptitudes y el saber hacer de los ciudadanos, cuyo conjunto constituye los recursos humanos, serán el logro principal de Europa frente a la competitividad mundial que marcará el siglo XXI. La aceleración de las innovaciones tecnológicas exige no sólo una adaptación de los conocimientos, de las aptitudes y del saber hacer sino también su actualización constante. La apuesta se sitúa en el plano cualitativo: interpela directamente a las políticas educativas y de formación.

Habida cuenta de la importancia que adquieren la educación y la formación en el futuro de las personas y, por ende, de la sociedad en la que viven, la exclusión masiva de los individuos del sistema educativo es un fenómeno que preocupa profundamente en todos los Estados miembros de la Comunidad Europea. El fracaso escolar sobrepasa, pues, el ámbito escolar propiamente dicho imponiéndose con acritud como problema social.

La apuesta es grande. Constituye un amplio desafío a la Europa del mañana, a los pilares de ese vasto espacio de democracia que está comenzando a emerger desde ahora y al verdadero significado de la ciudadanía europea. Se trata, pues, de elegir de verdad qué sociedad hacer; es urgente contestar a ello bajo el riesgo de que se edifique una Europa en un contorno democrático débil, vacía de contenido, una Comunidad Europea carente de auténticos vínculos de solidaridad, una Europa sin alma.

PARTE I

RECORRIDOS ESCOLARES EN EUROPA:
EVALUACION Y ORIENTACION

ESTADO DE LA CUESTION

A. CONTEXTO: PERSISTENCIA Y GRAVEDAD DEL FRACASO ESCOLAR; ALGUNAS CIFRAS

Una forma de captar el fenómeno del fracaso escolar consiste en medir la aportación financiera dedicada a la educación por cada uno de los Estados miembros. Sin embargo, la comparación resulta difícil dada la complejidad del problema y la particularidad de las estructuras nacionales. Entre los datos disponibles sobre el tema se tomarán los indicadores de la OCDE, o sea, el gasto público de educación por alumno (tabla 1a) y la parte de los gastos de educación dentro del total del gasto público (tabla 1b); este último es un indicador bruto de la importancia relativa acordada a la enseñanza en relación con el resto de las actividades del sector público de cada país.

▶ TABLA 1:

a) Gasto público de educación por alumno en 1988 y 1991 (en dólares USA)

ESTADOS	PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA		SUPERIOR		CUALQUIER NIVEL	
	1988	1991	1988	1991	1988	1991	1988	1991	1988	1991
BELGICA	1.524	1.163	2.115	1.248	4.050	2.244	4.987	2.230	3.111	2.012
DINAMARCA	2.607	4.376	3.204	4.397	4.253	5.378	10.847	7.685	4.632	5.489
ALEMANIA	941	-	2.101	-	2.659	-	5.085	-	3.047	-
ESPAÑA	914	1.777	1.158	1.861	1.586	2.730	1.934	3.242	1.419	2.490
FRANCIA	1.569	2.163	1.885	2.591	3.073	4.640	3.780	4.760	2.802	3.847
IRLANDA	1.060	1.523	1.125	1.542	1.891	2.488	4.740	5.587	1.666	2.236
ITALIA	1.588	-	2.457	-	2.887	-	4.250	-	3.082	-
LUXEMBURGO	4.338	-	4.965	-	5.681	-	12.238	-	5.854	-
PAISES BAJOS	-	-	1.913	-	2.263	-	9.542	-	3.376	-
PORTUGAL	707	1.506	1.314	2.110	1.373	2.364	4.451	6.161	1.528	2.551
REINO UNIDO	1.659	2.233	2.105	2.794	2.763	4.255	7.960	9.621	3.008	4.268
SUECIA	2.240	2.501	4.423	5.470	5.146	6.635	6.334	8.561	4.818	6.157
E.E.U.U.	2.778	4.014	3.566	5.177	4.370	6.472	6.386	11.802	4.301	6.527
JAPON	630	-	2.550	-	2.325	-	2.504	-	2.523	-

Fuente: OCDE. Regards sur l'éducation. París, ediciones de 1992 y 1993.
Gasto por alumno -calculado en moneda nacional dividiendo el gasto del nivel de enseñanza por el número de alumnos inscritos a tiempo completo-. El resultado se convierte luego en dólares USA dividiéndolo por el valor de cambio que corresponde a la paridad del poder adquisitivo.

b) Gasto público de educación en relación con el gasto público total en algunos países de la OCDE (datos de 1988 y 1991)

	1988	1991		1988	1991		1988	1991		1988	1991
BELGICA	10,5 %	-	FRANCIA	10,2 %	10,6 %	PAISES BAJOS	10,9 %	9,8 %	JAPON	11,7 %	11,4 %
DINAMARCA	11,6 %	10,4 %	IRLANDA	11,5 %	-	PORTUGAL	10,7 %	-	SUIZA	14,7 %	15,9 %
ALEMANIA	9,1 %	8 %	ITALIA	9,4 %	-	REINO UNIDO	11,4 %	11,5 %	SUECIA	9,6 %	10,4 %
ESPAÑA	9,7 %	-	LUXEMBURGO	10,2 %	-				E.E.U.U.	13,7 %	14,7 %

Fuente: OCDE. Regards sur l'éducation. París, ediciones de 1992 y 1993.

El gasto público dedicado a la enseñanza, cuya mayor parte sale de los Presupuestos Generales del Estado, refleja la importancia de la educación en la mayoría de los Estados miembros.

Cuando se leen esas cifras se comprueba que la aportación financiera proporcionada por los Estados miembros en materia de gastos de educación por habitante es bastante parecida proporcionalmente. Entre 1988 y 1991 algunos países han aumentado la participación mientras que otros la han disminuido ligeramente. Portugal dedica, por ejemplo, en 1993 el 13,8% para gasto público en educación. Una contribución pública relativamente débil se compensa con la nada desdeñable aportación financiera privada en materia de educación (es el caso principalmente de la República Federal de Alemania).

Pero el esfuerzo presupuestario que realizan los Estados miembros de la Comunidad Europea es insuficiente para paliar la gran cantidad de fracasos escolares. Se ha hecho un estudio sobre los "grupos residuales formados por jóvenes que, aunque entren dentro de lo exigido por ley, no acaban la escolarización obligatoria en condiciones "normales", ya sea porque no obtienen el diploma correspondiente, o porque repiten curso y abandonan el sistema formativo antes de haber alcanzado el nivel correspondiente al final de la escolarización obligatoria..."[13].

Las conclusiones de esta investigación europea desvelan que entre 1986 y 1987, y sobre algo más de 5 millones de jóvenes de 15 y de 16 años, 550.000 aproximadamente no obtenían el diploma correspondiente al final de la escolarización obligatoria o no acababan ésta en condiciones normales. Lo cual se traduce en un 10-12% de excluidos del sistema educativo al término de la escolarización obligatoria. Así pues, parece ser que todos los años "... en países cuya estructura del sistema educativo difiere tanto, como pueden ser la República Federal de Alemania, Francia, Reino Unido, España o Italia, salen del aparato educativo sin calificación profesional alguna entre 70.000 y 100.000 jóvenes..."[14].

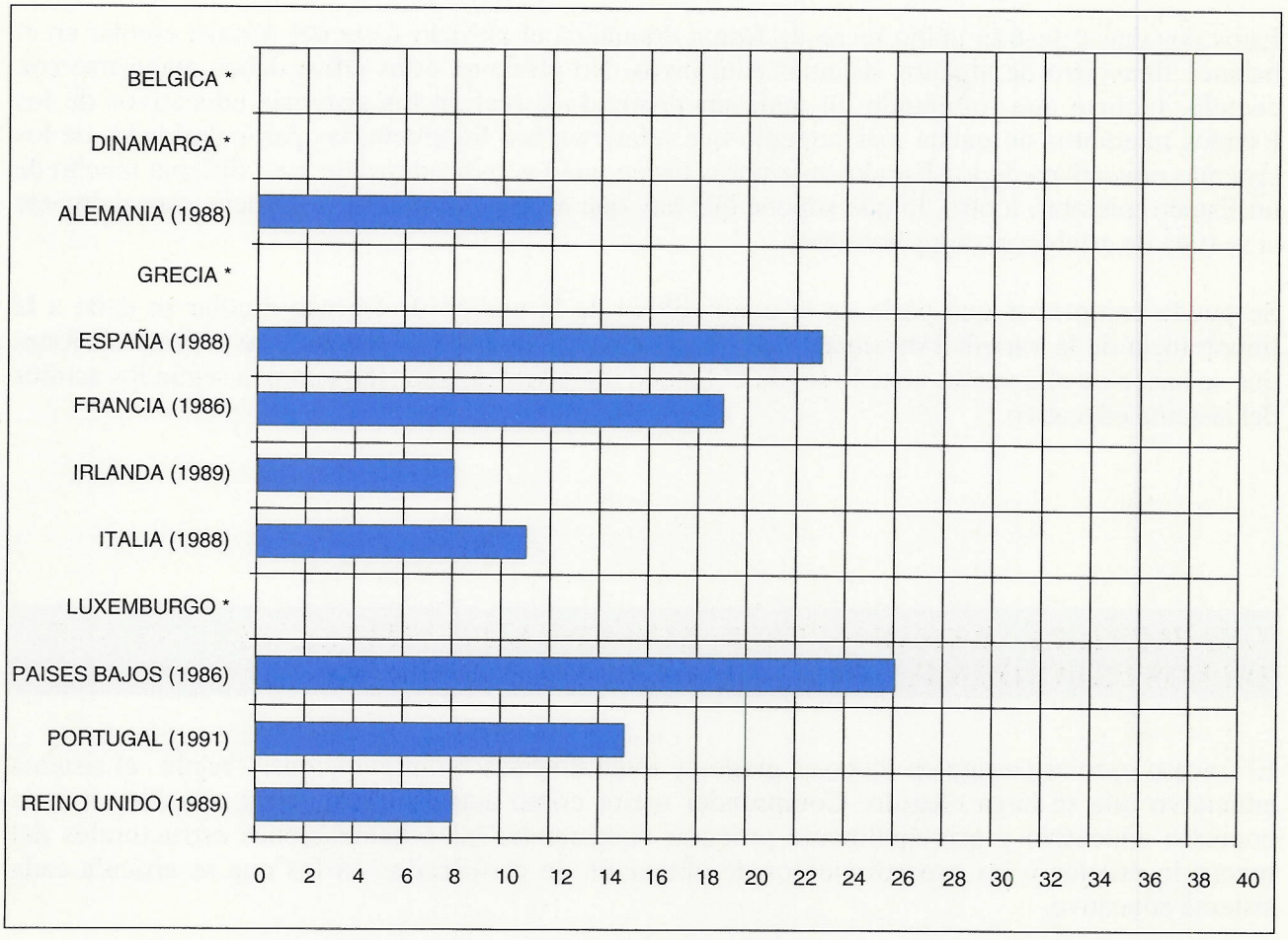
---

13 GORDON, Jean. Institut Européen d'Education et Politique Sociale, informe sintético sobre Les qualifications de scolarité obligatoire et de formation professionnelle, redactado por la CEE, enero de 1990, p. 20.

14 ANDRIEU, Jean. L'espace éducatif européen, junio de 1992, p. 92. Es un informe del Consejo Económico y Social de Francia.

GRAFICO 2:

Alumnos que abandonan la educación secundaria sin diploma



* No se dispone de datos.

Fuente: ROOM, Graham [et al.]. Politiques nationales de lutte contre l'exclusion sociale. Premier rapport annuel de l'Observatoire. Commission des Communautés européennes, DG V. Bruxelles, 1991.

A pesar de lo dificultoso que resulta establecer evaluaciones precisas en este campo es importante analizar el coste del fracaso escolar, sobre lo que ya se han realizado estudios en algunos Estados miembros. En Francia, por ejemplo, durante 1984 y basándose en un informe del Comité Económico y Social[15], el conjunto de gastos comprometidos alcanzó una cantidad aproximada del orden de los 100 mil millones de francos franceses, afectando desde preescolar hasta la universidad a aquellos alumnos que dejaron la enseñanza sin cualificarse y a aquellos que prolongaron los cursos de formación a causa de repeticiones y/o de nuevas orientaciones en los estudios. Hay que advertir que el gasto para educación que figuraba en el presupuesto del mismo año se elevaba a 306 mil millones de francos. Por tanto se puede considerar que un 30% del presupuesto se dedicó a los gastos derivados del fracaso escolar.

15 ANDRIEU, Jean. Perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle. Conseil Economique et Social de France, 14 de octubre de 1987.

En Bélgica, a propósito de lo mismo, un trabajo publicado por la IRES[16] considera que el coste de la enseñanza en la Comunidad francesa de Bélgica se reduciría alrededor de un 10% si simple y llanamente se suprimiera el repetir curso.

Estos dos datos ilustran cómo recae de forma dramática el elevado coste del fracaso escolar en el balance financiero de algunos sistemas educativos. No obstante, estas cifras deben manejarse con cautela. Incluso aun reflejando un malestar profundo y real en los sistemas educativos de los Estados miembros no queda más remedio que relativizarlas. En efecto, las particularidades de los sistemas educativos de los Estados miembros hacen que los indicadores de base difieran mucho de un Estado miembro a otro, lo que supone que hay que actuar con mucha prudencia, especialmente si se trata de establecer comparaciones.

Se puede comprobar que parte de la complejidad de la noción de fracaso escolar se debe a la importancia de la variedad de situaciones en los Estados miembros. Además, las representaciones que se hacen de ello varían no sólo según el Estado miembro elegido sino también según los actores del sistema educativo.

B. LAS PARTICULARIDADES EVALUATIVAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS

El fracaso escolar castiga en diversos grados y toma diversas "configuraciones" según el sistema educativo que se haya elegido. Comprender mejor cómo actúa supone, pues, situarlo en cada contexto educativo y principalmente procurar comprender las organizaciones estructurales del recorrido escolar y los procedimientos de obtención de certificados en los que se articula cada sistema educativo.

Una descripción pormenorizada de los sistemas educativos en cada Estado miembro la encontrará el lector en las fichas presentadas al final de este informe. Cada ficha ofrece varios parámetros esenciales del recorrido escolar del alumno a lo largo de la escolarización. En las tablas siguientes (tabla 2) se presenta la síntesis comparativa de esos parámetros.

16 IRES, Radioscopie de l'Enseignement en Communauté Française de Belgique, 1992.

▶ **TABLA 2:**

SINTESIS COMPARATIVA DEL RECORRIDO ESCOLAR (evaluación y orientación) EN LOS DOCE ESTADOS MIEMBROS

	BELGICA	DINAMARCA	REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
PREESCOLAR	- voluntaria de 2 1/2 a 6 años	- voluntaria de 3 a 7 años	- voluntaria de 3 a 6 años
ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- duración:12 años (6 años de enseñanza , primaria, 6 años de enseñanza secundaria) - de 6 a 18 años, a tiempo parcial a partir de los 15 años	- duración: 9 años - de 7 a 16 años - estructura única *Folkeskole*	- duración: 12 años (4 años de enseñanza primaria 8 años de enseñanza secundaria) - de 6 años a 18 años - 9 años a tiempo completo - posibilidades de 3 últimos años a tiempo parcial
RECORRIDO POR LA PRIMARIA	- evaluación interna continua - promoción no automática - repetición de curso posible, una sola vez por año, salvo derogación - certificado final según resultados escolares o tras examen cantonal	- evaluación interna continua - promoción de curso automática	- evaluación interna continua - promoción automática de 1º a 2º año, después según resultados - repetición de curso posible
ACCESO A LA SECUNDARIA INFERIOR	- sin examen - a condición de acabar con éxito la educación primaria - con certificado de fin de estudios	- sin examen - estructura única para la enseñanza primaria y secundaria	- sin examen ni certificado - según los resultados
RECORRIDO POR LA SECUNDARIA INFERIOR	- evaluación interna - promoción no automática - posible repetición de curso	- evaluación interna - promoción automática	- evaluación interna - promoción no automática - repetición de curso posible
FIN DE LA ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- certificado librado por la escuela, posteriormente homologado por una Comisión	- no hay examen final general de estudios - posibilidad de examinarse de ciertas materias elegidas por el alumno	- examen interno
ORIENTACION INICIAL	- a los 12 años, al inicio de la educación secundaria en el tipo tradicional, a los 14 años en el tipo renovado en las Comunidades francesa y germanófona - a los 13 años, hacia la enseñanza profesional en la Comunidad flamenca	- a partir de 16 años, después de la *Folkeskole* - elección de estudios a partir de los 14 años	- desde los 10 años, al término de la *Grundschule* pero en algunos *Länder*, el 5º y 6º años sirven de orientación
EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION	no	no	no

	GRECIA	ESPAÑA	FRANCIA
PREESCOLAR	- voluntaria de 3 1/2 a 5 años 1/2	después de la reforma - voluntaria 2 ciclos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años	- voluntaria de 2 a 6 años
ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- duración: 9 años (6 años de enseñanza primaria, y 3 años de enseñanza secundaria) - de 5 1/2 a 15 años	antes de la reforma - duración 8 años (enseñanza básica), de 6 a 14 años después de la reforma - duración 10 años (6 años de enseñanza primaria, 4 años de enseñanza secundaria), de 6 a 16 años	- duración 10 años (5 años de enseñanza primaria, 5 años de enseñanza secundaria) - de 6 a 16 años
RECORRIDO POR LA PRIMARIA	- evaluación interna continua - promoción de curso automática, salvo en el caso de largas ausencias en que, si no supera las pruebas, el alumno repite - certificado de enseñanza primaria sin examen	antes de la reforma - promoción de ciclo según resultados de la evaluación interna continua - sin certificado ni examen después de la reforma - promoción de curso automática, salvo final de ciclos - repetición posible y excepcional ante malos resultados - ni certificado, ni examen	- evaluación interna continua - promoción de curso por decisión del consejo de maestros, atendiendo a los resultados - posible prolongación de la duración de un ciclo - sin certificado
ACCESO A LA SECUNDARIA INFERIOR	- sin examen de ingreso - con certificado de la enseñanza primaria	antes y después de la reforma - sin examen	- sin examen
RECORRIDO POR LA SECUNDARIA INFERIOR	- evaluación interna continua - promoción de curso atendiendoa los resultados por decisión del consejo de profesores - repetición posible	antes de la reforma - examen de promoción ante resultados no satisfactorios - repetición posible después de la reforma - promoción automática - repetición excepcional al final de ciclo	- evaluación interna continua - repetición posible - promoción de curso según resultados - tras un examen nacional, certificado para obtener el *BEPG* que no condiciona el acceso a la enseñanza secundaria superior
FIN DE LA ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- certificado de fin de estudios según resultados - si no hay certificado, examen organizado para estos alumnos	antes de la reforma - certificado de fin de estudios sin examen caso de superar los 3 ciclos de la enseñanza general básica después de la reforma - certificado de fin de estudios, con independencia del nivel alcanzado por el alumno	- para completar la enseñanza obligatoria, los alumnos deben seguir 1 año a tiempo, completo bien en el *lycée*, bien en el *lycée* profesional
ORIENTACION INICIAL	- hacia los 15 años y entre los 12 y 14 clases sobre opciones	antes de la reforma - tras *EGB*,hacia los 14 años después de la reforma - hacia los 16 años, al inicio del *Bachillerato*	- hacia los 14 años, en 4e del *collège*
EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION	no	no	- en el ciclo de profundización CE 2, hacia los 9 años - al inicio del *collège* - en 2° del *lycée*

	IRLANDA	ITALIA	LUXEMBURGO
PREESCOLAR	- no hay sistema nacional pero sí la posibilidad de programa integrado en la *National School* desde los 4 años	- voluntaria de 3 a 5 años	- obligatoria desde los 4 años (de 4 a 6 años)
ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- duración: 9 años (6 años de enseñanza primaria y 3 años de enseñanza secundaria) - de 6 a 15 años	- duración 8 años (5 años de enseñanza primaria y 3 años de enseñanza secundaria) - de 6 a 14 años	- duración: 11 años (2 años de enseñanza preescolar, 6 años de enseñanza primaria y 3 años de enseñanza secundaria) - de 4 a 15 años
RECORRIDO POR LA PRIMARIA	- evaluación interna continua y pruebas normalizadas - promoción automática - ni examen ni certificado final	- evaluación interna continua y pruebas normalizadas - promoción de curso según perfil escolar del alumno - repetición de curso posible - examen final y certificado *Licenza Elementare*	- evaluación interna continua - repetición de curso posible - ni examen ni certificado final
ACCESO A LA SECUNDARIA INFERIOR	- examen de ingreso organizado en algunos centros	- con el certificado de la *Licenza Elementare*	- exámenes nacionales de ingreso diferentes según ramas (enseñanza general y técnica) con pruebas de francés, alemán y matemáticas
RECORRIDO POR LA SECUNDARIA INFERIOR	- evaluación interna continua - promoción automática	- evaluación interna continua mediante la observación consignada en una ficha - repetición anual posible	- evaluación interna continua - repetición anual posible - promoción de curso no automática
FIN DE LA ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- examen nacional con 2 niveles de dificultad: *Ordinary* y *Higher*, para la obtención del *Junior Certificate* (desde 1992)	- examen final para la obtención de la *Licenza Media*, dispensada por el centro - consejos de orientación	- certificado de fin de escolaridad, sin examen, en base a los resultados
ORIENTACION INICIAL	- hacia los 12 años	- hacia los 14 años	- hacia los 12 años
EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION	no	no	no

	PAISES BAJOS	PORTUGAL	REINO UNIDO INGLATERRA, PAIS DE GALES, IRLANDA DEL NORTE, ESCOCIA
PREESCOLAR	- no hay preescolarización oficial: integrada en la escuela primaria desde los 4 años, voluntaria -según las autoridades locales, posibilidad de centros para los menores de 4 años	- voluntaria de 3 a 5 años	- no existe sistema nacional, organizado o no libremente, según las autoridades locales y regionales - a partir de los 3 años y hasta lo 5 años
ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- duración:12 años a tiempo completo, (8 años de enseñanza primaria, 4 años de enseñanza secundaria) - de 5 a 16 años - un año a tiempo parcial obligatorio por debajo de la edad de 18 años	- duración: 9 años (4 años de primer ciclo, 2 años del 2º ciclo, 3 años del 3er ciclo) - de 6 a 15 años	- duración: 11 años, de 5 a 16 años Inglaterra y País de Gales (6 años de enseñanza primaria y 5 años de enseñanza secundaria); Escocia (7 años de enseñanza primaria y 4 años de enseñanza secundaria) Irlanda del Norte - duración: 12 años, de 4 a 16 años (7 años de enseñanza primaria y 5 años de enseñanza secundaria)
RECORRIDO POR LA PRIMARIA	- evaluación interna continua - promoción automática salvo repetición excepcional - ni examen final ni certificado	- evaluación interna continua - promoción de curso automática salvo repetición excepcional, posible a partir de 2º año - ni examen final ni certificado	- evaluación interna y uso de pruebas normalizadas - promoción de curso automática - repetición excepcional por enfermedad - ni examen final, ni certificado
ACCESO A LA SECUNDARIA INFERIOR	- tras informe del comité de admisión del centro atendiendo * al informe hecho por el director primaria * a una información suplementaria sobre capacidad para la formación general clásica *(HAVO, VWO)*	- sin examen - a condición de haber superado la enseñanza primaria	Inglaterra, País de Gales y Escocia - sin examen, pero en Inglaterra algunos centros organizan pruebas de selección Irlanda del Norte - examen nacional normalizado de selección a los 11 años para coordinar el reparto de plazas en las *Grammar Schools*
RECORRIDOS POR LA SECUNDARIA INFERIOR	- evaluación interna continua - promoción de curso no automática - repetición anual posible	- evaluación interna - promoción de curso no automática - repetición de curso posible	- evaluación interna y uso de pruebas normalizadas - promoción automática, repetición excepcional
FIN DE LA ESCOLARIZACION OBLIGATORIA	- examen interno y nacional	- sin examen - certificado	- examen público
ORIENTACION INICIAL/ ELECCION DE OPCIONES	- hacia los 13 años (curso de transición de 12 a 13 años)	- a los 15 años, tras el 3er ciclo de la enseñanza básica - clases voluntarias sobre opciones desde los 14 años	- hacia los 16 años - clases sobre opciones entre los 4 y 16 años
EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION	no	no	- a los 7, 11 y 14 años en Inglaterra y País de Gales - a los 8, 12 y 14 años en Escocia - a los 8, 11 y 14 años en Irlanda del Norte

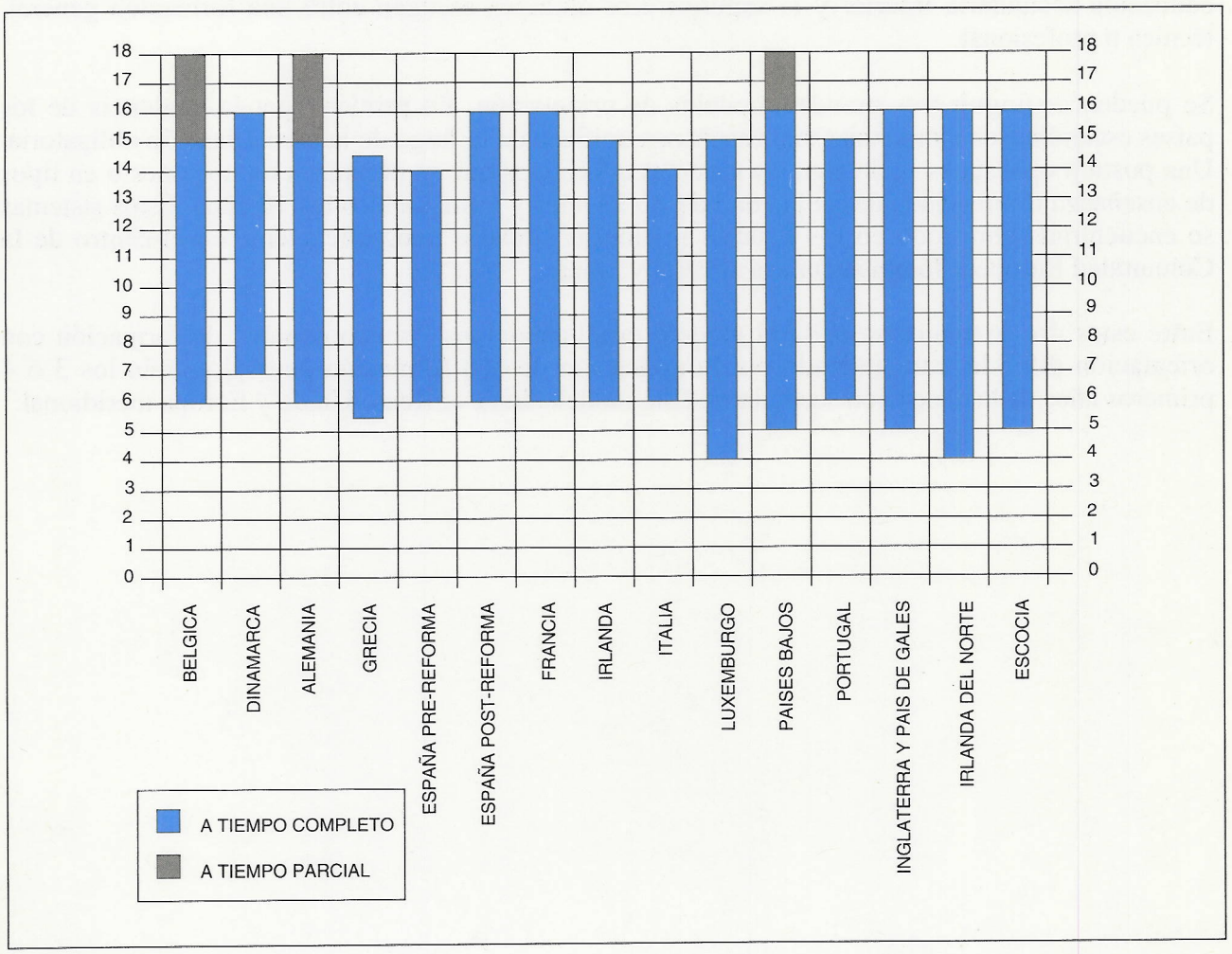
Leyendo estas cuadros se comprueba que resulta posible extraer algunos denominadores comunes, más allá de las particularidades, a pesar de que cada Estado miembro lleve a cabo la gestión del flujo de su alumnado a lo largo de la escolarización obligatoria y postobligatoria con arreglo a sus diversas particularidades.

En casi todos los Estados miembros la escolarización obligatoria se extiende a lo largo de nueve años. Dura 8 años en Italia o en España -hasta que acabe de imponerse progresivamente la reforma de la LOGSE (1990)- y se prolonga hasta doce años en algunos países como Bélgica y la República Federal de Alemania donde los tres últimos años pueden seguirse a tiempo parcial, generalmente dentro del marco de una formación en alternancia. En los Países Bajos la escolarización obligatoria se extiende incluso a trece años comprendiendo la escolarización obligatoria a tiempo parcial hasta los dieciocho años por lo menos.

El comienzo de la escolarización obligatoria normalmente se fija a la edad de 6 años aunque recientemente ha descendido a la edad de 4 años en Luxemburgo donde es obligatorio asistir al último año de educación preescolar, y también en Irlanda del Norte. En Dinamarca, al contrario, se fija a los 7 años (gráfico 3).

GRAFICO 3:

Duración de la escolarización obligatoria en la Comunidad Europea



Fuente: la Unidad Europea de EURYDICE ha realizado este gráfico a partir de los datos disponibles de la duración de la escolarización obligatoria.

Tres grandes ejes diferenciadores emergen al analizar las organizaciones estructurales del recorrido escolar en los sistemas educativos. Pueden distinguirse dependiendo de:

- que la orientación de los alumnos hacia las opciones o tipos diferentes de enseñanza se organice o no a partir del nivel de la educación secundaria inferior;
- que la promoción de curso sea automática o no;
- que el certificado de estudios al final del ciclo exista o no, se base en un examen interno o centralizado.

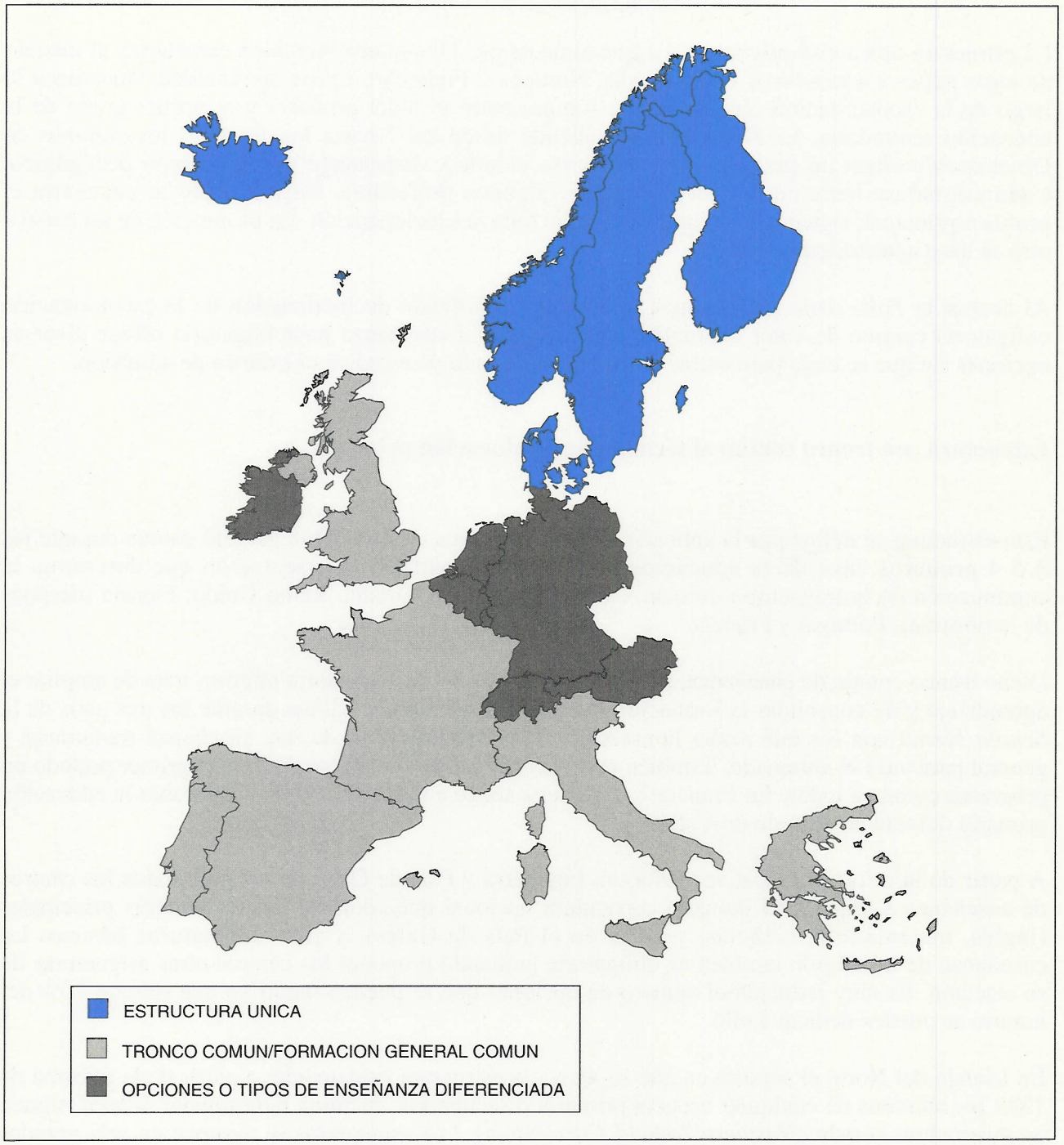
1. LA ORIENTACION A LO LARGO DE LA ESCOLARIZACION

La educación primaria se imparte a los alumnos hasta la edad de 10 ó 12 años en todos los Estados miembros. La decisión de orientarse hacia un tipo de enseñanza en el nivel de la secundaria se toma entre los 12 y 16 años. En algunos Estados las opciones aparecen hacia la edad de 14-16 años; en otros los alumnos tienen que hacer una elección a partir de la edad de 10-12 años. La duración de la educación secundaria varía de 3 a 9 años. En la mayoría de los países se distingue entre la educación secundaria inferior y la superior. Los alumnos escogen entre una formación general, técnica o profesional.

Se pueden distinguir tres grandes modelos de orientación. En primer lugar la tendencia de los países escandinavos a organizar una enseñanza unificada a lo largo de la escolarización obligatoria. Una postura opuesta es la de algunos sistemas educativos que se organizan en opciones o en tipos de enseñanza diferenciada desde la edad de 12-13 años y hasta incluso los 10 años. Estos sistemas se encuentran sobre todo en los Estados miembros situados geográficamente en el centro de la Comunidad Europea. También atañe a Austria y Suiza.

Entre estos dos extremos se halla el modelo que llamaremos "tronco común" de formación con orientación diferida, caracterizado por la aplicación de una formación general común los 3 ó 4 primeros años de la educación secundaria. Este modelo atañe al Reino Unido y Europa meridional.

Organización de la orientación en la educación secundaria inferior



a) Estructura única

La estructura única está privilegiada esencialmente por Dinamarca. También caracteriza al modelo de otros países escandinavos como Suecia, Noruega y Finlandia. Existe continuidad educativa a lo largo de la escolarización obligatoria sin ruptura entre el nivel primario y el primer grado de la educación secundaria. La *Folkeskole* se extiende desde los 7 hasta los 16 años, los alumnos en Dinamarca reciben un programa de enseñanza idéntico, dispensado por un equipo pedagógico. Cada asignatura tiene un profesor diferente; algunos profesores, entre los que se encuentra el profesor principal, siguen a los alumnos durante toda la escolarización. La promoción de un curso a otro se hace automáticamente.

Al acabar la *Folkeskole* los alumnos reciben un certificado de finalización de la escolarización obligatoria carente de valor cualitativo profesional. La enseñanza postobligatoria ofrece diversas opciones sin que se exija para entrar en ella ni certificado de estudios ni examen de admisión.

b) Estructura con tronco común al término de la educación primaria

Esta estructura se define por la aplicación de un programa de formación general común durante los 3 ó 4 primeros años de la educación secundaria. Se difiere la orientación que determina la continuación de la trayectoria escolar. Caracteriza a Italia, Grecia, Reino Unido, España (después de la reforma), Portugal y Francia.

Dicho tronco común de enseñanza, a lo largo de la educación secundaria inferior, trata de ampliar el aprendizaje y de consolidar la formación general. Por ejemplo, en Italia durante los tres años de la *Scuola Media* con los que acaba la escolarización obligatoria se da una enseñanza tradicional y general para todo el alumnado. También en Grecia el *Gymnasio* ofrece durante el primer período un programa común a todos. En Francia[17], el *Collège* acoge a todos los alumnos al acabar la educación primaria durante un período de 4 años.

A partir de la reforma educativa (1988) en Inglaterra y País de Gales se obliga a todos los centros de enseñanza a impartir el llamado curriculum nacional que contiene tres asignaturas principales (inglés, matemáticas, ciencias, y galés en el País de Gales), y siete asignaturas básicas. La enseñanza de la religión también es obligatoria pudiendo proponer los centros otras asignaturas de su elección. Es muy reducido el número de opciones que se pueden seguir ya que sólo un 10% del horario se pueden dedicar a ello.

En Irlanda del Norte el soporte en que se apoya la estructura es parecido; a partir de la reforma de 1989 los alumnos de cualquier escuela primaria o secundaria, incluida la *Grammar School*, siguen un curriculum común *(Northern Ireland Curriculum)*. Las asignaturas se agrupan en seis grandes campos de estudios obligatorios (inglés, matemáticas, ciencias y tecnología, ciencias sociales (entorno y sociedad), actividades de expresión creativas y, en el nivel secundario, las lenguas extranjeras).

---

17 En Francia, el soporte de orientación que existía antes al acabar la clase de 5º (segundo año de la educación secundaria inferior) y que conducía a una opción profesional, ha ido desapareciendo poco a poco. A pesar de ello subsisten al lado de la enseñanza común impartida durante el ciclo de orientación (3º y 4º de educación secundaria inferior) varios tipos de opciones que conducen progresivamente a los alumnos a la orientación abierta al término de la clase de 3º (último año de secundaria inferior). Desde noviembre de 1993 ese soporte o vía de orientación se ha vuelto a introducir por la Ley de Empleo que permite reabrir cursos preparatorios para el aprendizaje destinado a los jóvenes de 14 años.

En cambio en Escocia se permite a las autoridades escolares una mayor autonomía en materia de programas. Se les invita a que respeten algunas líneas maestras introducidas con la reforma de 1988. Durante los dos primeros años todos los alumnos reciben la misma formación general común. Las asignaturas obligatorias son: inglés, matemáticas, ciencias y una lengua extranjera viva.

No obstante al finalizar el ciclo, hacia los 14 años de edad, se introducen algunas opciones. En ese nivel generalmente no repercuten en la orientación posterior.

En principio el acceso a la educación secundaria inferior es automático en todos esos países. Los alumnos que acaban y aprueban la educación primaria no se examinan al terminar dicha etapa ni reciben el certificado correspondiente, excepto en Italia donde subsiste un examen final al terminar los estudios primarios, la *Licenza Elementare*, que se compone de dos pruebas escritas y una oral. El tribunal examinador, formado por profesores de clase y por otros dos profesores, concede un certificado de estudios primarios que permite el acceso a la educación secundaria.

En Inglaterra la mayor parte de los niños, alrededor de un 90%, van a la *Comprehensive School*, centro educativo polivalente que les admite al salir de la educación primaria sin distinguir ni aptitudes ni capacidades. Pero al mismo tiempo subsisten algunas escuelas secundarias más selectivas, las *Grammar Schools*, que seleccionan a la entrada a los alumnos por medio de pruebas; los que suspenden la prueba se orientan hacia las *Secondary Modern Schools*, que les admiten sin examen alguno. Estos dos tipos de enseñanza sólo concierne al 3,4% y al 3,8% de los alumnos, respectivamente.

En Irlanda del Norte, basándose en los resultados obtenidos en las pruebas evaluativas normalizadas a escala nacional (con 11 años de edad), un 35% de los alumnos son admitidos en las *Grammar Schools*. El resto del alumnado (un 65%) se inscriben en las escuelas secundarias *(Secondary Schools)*.

En Escocia y País de Gales todos los alumnos van a una escuela polivalente *(Comprehensive School)*.

Al acabar la educación secundaria inferior los alumnos han alcanzado en general el final de la escolarización obligatoria. Algunos dejan los estudios, otros continúan y son orientados hacia las diversas ramas específicas ofrecidas por la educación secundaria superior -ya sea por decisión propia, ya sea por decisión del consejo de clase o por decisión de profesores que se basan en el expediente escolar del alumno.

En Francia, el alumno se relaciona con la orientación a elegir a través de un proyecto personal de formación y de inserción social y profesional realizado desde la educación secundaria inferior con la ayuda de padres, profesores, personal de orientación y de sanidad. El consejo de clase tiene competencias para decidir la orientación futura en función de ese proyecto y del seguimiento continuado del alumno.

En general, la educación secundaria superior se organiza en opciones; éstas ofrecen o formación general o formación técnica o formación profesional. Las opciones profesionales desembocan directamente en la vida activa mientras que las otras permiten más bien continuar con estudios de larga duración.

c) Estructuras diferenciadas al acabar la educación primaria

Estos sistemas educativos están constituidos por dos niveles diferentes de educación primaria y secundaria inferior, con un proceso de orientación hacia las opciones o tipos de educación diferenciados desde el final de la educación primaria o desde el segundo año de la educación secundaria. Esta forma de distribución de alumnos al comienzo de la educación secundaria se da en algunos Estados miembros: en la República Federal de Alemania, en Irlanda, Países Bajos, Luxemburgo y Bélgica.

Al término de la educación primaria esos países ofrecen un abanico de elección de educación secundaria. La orientación de los alumnos se realiza normalmente en función del perfil escolar. En algunos casos la admisión en ciertas opciones puede verse condicionada incluso por un examen de entrada (Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos).

La orientación realizada al comienzo determina en la mayoría de los casos la vía futura del alumno, a pesar de las posibilidades teóricas de pasarse de una opción a otra.

En la República Federal de Alemania después de 4 años de educación primaria, o 6 años en algunos *Länder*, la orientación se decide hacia uno de los tres tipos de enseñanza que ofrecen diferentes niveles de formación general: la *Hauptschule*, la *Realschule* (que desemboca en la formación profesional) y el *Gymnasium* (formación preparatoria para la enseñanza superior).

Aunque existen vías de acceso entre los diferentes estudios, esta orientación precoz sigue siendo bastante rígida. Se ha intentado atenuarla, con escaso resultado, con la creación de una escuela polivalente, la *Gesamtschule*, que ofrece programas comunes o integra los tres tipos de enseñanza en el mismo centro educativo. Además, algunos *Länder* han introducido un ciclo de dos años común a todos los alumnos al término de la educación primaria. No obstante, de hecho lo esencial de la orientación se decide al salir de la *Grundschule*.

En Luxemburgo al término de la educación primaria los alumnos se orientan, en función de sus capacidades, bien hacia las clases complementarias (enseñanza corta y práctica) bien hacia la educación secundaria general o la técnica. Para acceder a esas dos opciones educativas el alumno tiene que haber aprobado un examen de entrada específico organizado a escala nacional. En la educación secundaria general y técnica el primer año es un curso de orientación.

En Irlanda los tres últimos años de la escolarización obligatoria se imparten en varias clases de centros educativos: *Secondary, Vocational, Comprehensive* y *Community Schools*. Las *Comprehensive* y las *Community Schools* son escuelas de formación general polivalente. De creación reciente, no acogen más que el 2% y el 6%, respectivamente, de los alumnos. Las *Secondary Schools* acogen el 60% del alumnado y las *Vocational Schools* el 30%.

Concebidas y organizadas al principio como opciones muy diferentes -las *Vocational Schools* para la formación profesional y las *Secondary Schools* para la formación clásica- todas las escuelas tienden hoy día a ofrecer un programa general combinando asignaturas clásicas y profesionales.

Muchos centros educativos ofrecen un amplio abanico de opciones aunque las *Vocational Schools* tienen una orientación más marcada hacia las asignaturas técnicas y profesionales. El acceso a algunos centros educativos viene condicionado por un examen de admisión organizado por el mismo centro. Las *Comprehensive* y las *Community Schools* acogen a alumnos sin previa selección. Sólo son obligatorias tres materias en el programa del *Junior Cycle,* siendo optativas las demás.

En los Países Bajos, se orienta a los alumnos en función de sus resultados y de los consejos de orientación de los profesores[18]. La admisión en la educación secundaria se realiza tras el visto bueno del comité de admisión del respectivo centro que se basa en el informe del director de la escuela primaria conteniendo las notas del alumno. El centro de secundaria también puede realizar un examen de admisión. No obstante, con el fin de moderar la orientación precoz el primer año de la educación secundaria se desarrolla en un curso de transición. Hay varios tipos de enseñanza: preuniversitaria *(VWO)*, de formación general *(HAVO y MAVO)* y profesional de primer ciclo *(LBO)*.

En Bélgica, los alumnos que no han obtenido el certificado de estudios básicos al término de la educación primaria o que se les juzga como muy flojos, pueden ser admitidos en la educación secundaria en la clase de acogida -llamada primer curso B-. A partir del segundo curso esos alumnos se orientan, en abrumadora mayoría, hacia la opción profesional que acoge el 21% del alumnado.

En las comunidades francesa y germanófona de Bélgica el primer ciclo de la enseñanza se bifurca en dos tipos de enseñanza: por una parte, la educación secundaria tradicional -llamada de tipo II- constituida por un primer ciclo de opciones y, por otra parte, la enseñanza renovada -llamada de tipo I- organizada con tronco común los dos primeros años. La educación secundaria tradicional -tipo II- abarca dos ciclos de tres años y dos opciones, general y técnica, que son bastante cerradas. Dentro de cada una de ellas, la enseñanza se diferencia según las opciones elegidas. Sólo quedan unos pocos centros de ese tipo (3,5% del alumnado).

En la Comunidad flamenca de Bélgica (desde 1989) únicamente se ha mantenido una estructura de opciones -general, técnica, artística, profesional- cuyas cuatro modalidades educativas no se organizan por separado en el primer grado (ciclo de dos años) excepto la opción profesional.

2. LA EVALUACION Y LA PROMOCION DE CURSO

En todos los Estados miembros la evaluación continua del alumno la realiza el docente o el consejo de profesores tanto en la educación primaria como en la educación secundaria inferior.

Sin embargo, algunos Estados miembros han impuesto medidas de evaluación nacional en algunas fases clave del recorrido escolar. En Inglaterra y País de Gales, desde 1988 se han fijado unos objetivos de conocimientos y se ha previsto evaluarlos al término de 3 etapas clave (a los 7, 11 y 14 años). Los *National Curriculum Tests* se usan para completar las evaluaciones hechas por el profesor y por el centro escolar. En Escocia las evaluaciones nacionales se realizan a los 8, 12 y 16 años. El profesor es el responsable de aplicar las pruebas y usa los resultados como diagnóstico.

---

18 Pero a partir del año académico 1993-1994 se está llevando a cabo de forma progresiva una reforma completa de la educación secundaria inferior que introduce un tronco común de formación para todos los alumnos.

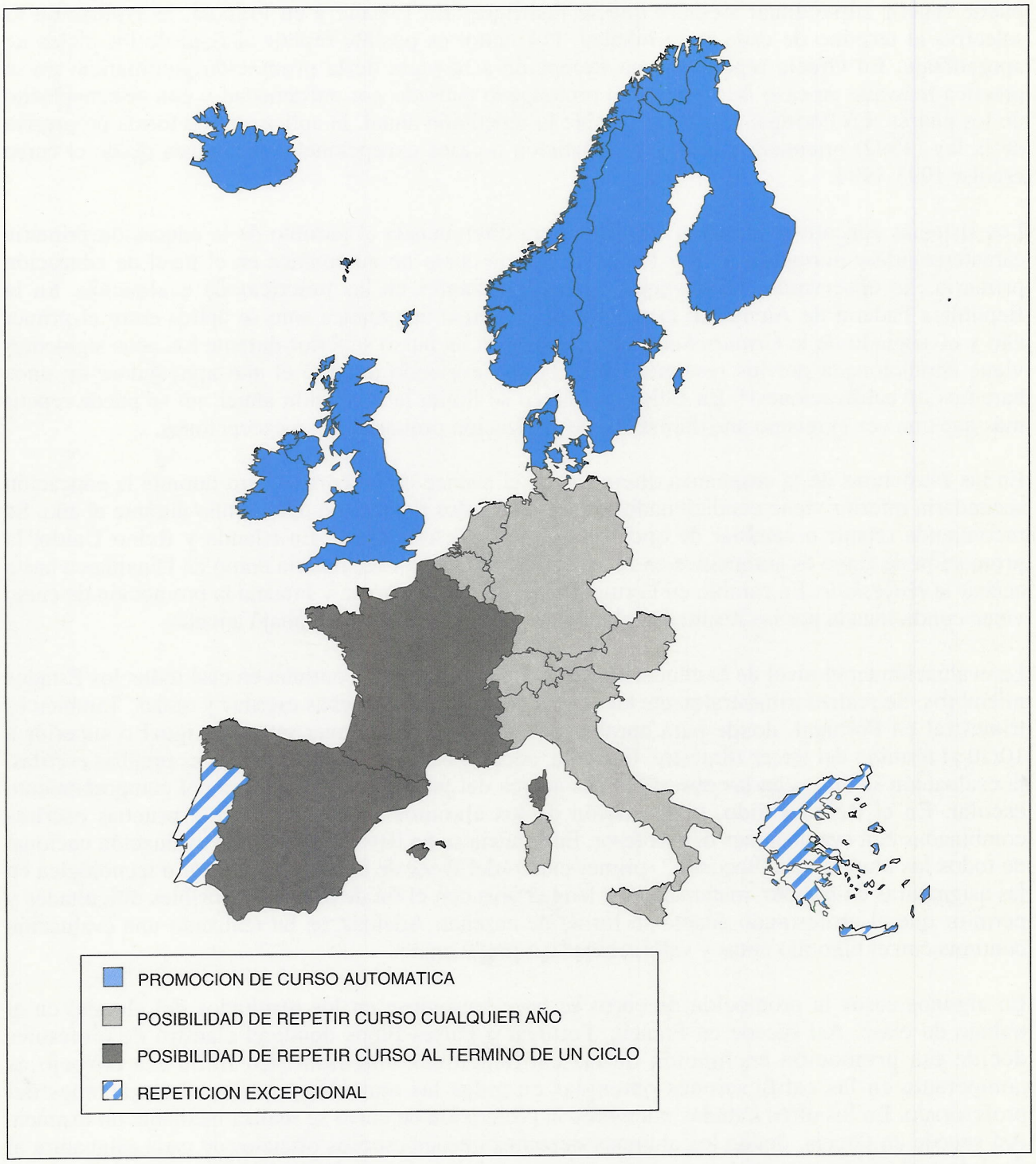
En Francia se aplican pruebas nacionales de evaluación de lectura, escritura y matemáticas al comienzo del curso escolar para descubrir fallos temporales en el alumno y ponerles remedio al empezar el CE 2 (comienzo del ciclo de profundización de la enseñanza elemental a los 9 años), después en "6e" al comienzo del *collège* con una edad media de 11 años, y en *seconde* del *lycée* [instituto] a los 16 años.

▶ **TABLA 3:**

La repetición de curso en los Estados miembros de la Comunidad Europea

	NIVEL PRIMARIA	NIVEL SECUNDARIA INFERIOR	NIVEL SECUNDARIA SUPERIOR
BELGICA	posible cada año máximo:1 vez salvo derogación	posible cada año	posible cada año
DINAMARCA	promoción automática	promoción automática	promoción libre
REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	posible cada año (salvo el 1er año)	posible cada año	posible cada año
GRECIA	repetición excepcional	posible cada año	posible cada año
ESPAÑA (después de la reforma)	posible al final de ciclo	posible cada año (salvo el 1er año)	posible cada año
FRANCIA	posible al final de ciclo	posible cada año	posible cada año
IRLANDA	promoción automática	promoción automática	promoción automática
ITALIA	posible cada año	posible cada año	posible cada año
LUXEMBURGO	posible cada año	posible cada año	posible cada año
PAISES BAJOS	posible cada año	posible cada año	posible cada año
PORTUGAL	repetición excepcional desde el año escolar 1993/94	posible cada año	posible cada año
REINO UNIDO	promoción automática	promoción automática	promoción automática

Promoción de curso durante la escolarización primaria



En casi todos los Estados miembros que difieren la orientación, la promoción de curso durante la escolarización primaria se realiza sin examen final y es automática, excepto en Italia, donde se puede repetir curso anual siempre que se justifique. En España y en Francia, la evaluación es selectiva al término de cada ciclo bianual. Por tanto, es posible repetir al final de los ciclos de aprendizaje. En Grecia repetir es una excepción a la regla de la promoción automática; no se practica más que en caso de absentismo prolongado causado por enfermedad y con el beneplácito de los padres. En Portugal, donde es posible la repetición anual, la aplicación de forma progresiva de la ley (1992) orientada a limitar la repetición a casos excepcionales se afianza desde el curso escolar 1993-1994.

Los sistemas educativos preparan una estructura diferenciada al término de la educación primaria caracterizándose normalmente por la promoción de curso no automática en el nivel de educación primaria. Se observarán, no obstante, algunas variantes en las prácticas de evaluación. En la República Federal de Alemania, la promoción de curso automática sólo se aplica entre el primer año y el segundo de la *Grundschule*. La admisión en un curso superior durante los años siguientes viene condicionada por los resultados del alumno evaluado durante el año apoyándose en unos baremos de calificaciones[19]. En Bélgica también se limita la repetición anual: no se puede repetir más que una vez el mismo año durante la escolarización primaria, salvo excepciones.

En las estructuras de la enseñanza diferenciada, el avance de un curso a otro durante la educación secundaria inferior viene condicionado por los resultados del trabajo del alumno durante el año. Se recomienda repetir o cambiar de opción en caso de insuficiencia. En Irlanda y Reino Unido, la promoción de curso es automática en el nivel de la educación secundaria como en Dinamarca hasta acabar la *Folkeskole*. En cambio en Portugal, España, Italia, Grecia y Francia la promoción de curso viene condicionada por los resultados obtenidos por el alumno en su trabajo anual.

La evaluación en el nivel de la educación secundaria superior es continua en casi todos los Estados miembros. Se realiza trimestralmente en Grecia por medio de pruebas escritas y orales. También es trimestral en Portugal, donde para aprobar el curso hace falta tener una nota igual o superior a 10/20 al término del tercer trimestre. En Italia, además de las calificaciones de las pruebas escritas, la evaluación se apoya en las observaciones acerca del progreso del alumno y del comportamiento escolar. En el Reino Unido, la evolución de los alumnos se mide mediante pruebas escritas combinadas con evaluaciones del profesor. En Francia se ha llevado a cabo una evaluación nacional de todos los alumnos de "seconde" -primer curso- del *lycée* de enseñanza general o tecnológica en las asignaturas de francés, matemáticas y lengua viva con el fin de descubrir posibles dificultades y permitir que el profesorado adapte su forma de enseñar. Además, se ha realizado una evaluación continua con el binomio notas y valoraciones del profesorado.

En algunos casos la promoción de curso se hace basándose en los resultados del alumno en el trabajo de clase. Así sucede en Francia, Portugal y Países Bajos donde el claustro de profesores decide esa promoción en función de las calificaciones obtenidas. En Italia ese consejo es competente en las calificaciones obtenidas en todas las materias y en las observaciones del profesorado. En los otros Estados miembros la promoción de curso se realiza mediante un examen. Así sucede en Grecia, donde los alumnos tienen exámenes escritos oficiales de cada asignatura al final de cada curso para pasar a un curso superior tanto en las escuelas técnico-profesionales como en los diversos *Lykeia*. Las decisiones finales de la promoción de curso las toma el consejo de profesores.

---

19 Las calificaciones en la República Federal Alemana constan de 6 graduaciones: desde "sehr gut", o sea, cuando los resultados están por encima de la norma requerida, hasta "ungenügend", es decir, cuando los resultados no responden a la norma exigida e indican que los conocimientos fundamentales son fragmentarios y que el alumno no puede superarse.

3. CERTIFICACION

▶ TABLA 4:

Promoción de curso y evaluación en el nivel de la educación primaria

NIVEL PRIMARIA	EVALUACION LOCAL CONTINUA SIN PRUEBAS EXTERNAS	EVALUACION LOCAL CON PRUEBAS EXTERNAS NORMALIZADAS O NO	EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION
REPETICION ANUAL POSIBLE	Bélgica* - República Federal de Alemania (a partir del 2º año) - Italia - Luxemburgo - Países Bajos -Portugal - (repetición excepcional)		
REPETICION POSIBLE AL TERMINO DE UN CICLO	España - Francia		Francia (al comienzo del 3er año) CE 2
PROMOCION AUTOMATICA	Dinamarca - Grecia (repetición excepcional) - Irlanda - Reino Unido		Inglaterra y País de Gales (7 y 11 años) Escocia (8 y 12 años) Irlanda del Norte (8 y 11 años, fase piloto)
CERTIFICACION FINAL CON EXAMEN	Bélgica - Italia		
CERTIFICACION FINAL SIN EXAMEN	Grecia		
NI CERTIFICADO DE ESTUDIOS, NI EXAMEN DE FIN DE ESTUDIOS	República Federal de Alemania - Dinamarca - España - Francia - Luxemburgo - Portugal - Países Bajos - Irlanda - Reino Unido		
EXAMEN NACIONAL CON FINES DE SELECCION O DE ORIENTACION		Luxemburgo - Irlanda del Norte - Países Bajos (optativo al final del último año)	

* Una sola vez el mismo año, salvo en caso de derogación.

▶ TABLA 5:

Promoción de curso y evaluación en el nivel de educación secundaria inferior

NIVEL INFERIOR	EVALUACION LOCAL CONTINUA SIN PRUEBAS EXTERNAS	EVALUACION LOCAL CON PRUEBAS EXTERNAS NORMALIZADAS O NO	EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION
REPETICION ANUAL POSIBLE	Bélgica* - República Federal de Alemania - Grecia - España (antes de la reforma) - Francia - Italia - Luxemburgo - Países Bajos - Portugal -		Francia (al inicio del *Collège*)
REPETICION AL TERMINO DE UN CICLO			
PROMOCION AUTOMATICA	Dinamarca - Irlanda (repetición excepcional) - Reino Unido		Inglaterra y País de Gales (14 años)
CERTIFICACION FINAL SIN EXAMEN	Bélgica - Italia - Grecia	Francia - Irlanda - Países-Bajos *(LBO, MAVO)* - Reino Unido	
CERTIFICACION FINAL SIN EXAMEN	Dinamarca* - República Federal de Alemania - España - Luxemburgo - Portugal		
NI CERTIFICADO DE ESTUDIOS, NI EXAMEN DE FIN DE ESTUDIOS	Países Bajos (*HAVO, VWO*)		

* Examen voluntario.

▶ TABLA 6:

Promoción de curso y evaluación en el nivel de la educación secundaria superior de formación general

SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL	EVALUACION LOCAL CONTINUA SIN PRUEBAS EXTERNAS	EVALUACION LOCAL CON PRUEBAS EXTERNAS NORMALIZADAS O NO	EVALUACION NACIONAL CON FINES DE ORIENTACION
REPETICION ANUAL POSIBLE	Bélgica - República Federal de Alemania - Grecia - España - Francia - Italia - Luxemburgo - Países Bajos - Portugal		Francia (comienzo de "2e" del *lycée*)
REPETICION AL TERMINO DE UN CICLO			
PROMOCION AUTOMATICA	Dinamarca - Irlanda - Reino Unido		Reino Unido (16 años)
CERTIFICACION CON EXAMEN FINAL	Bélgica - Grecia	Dinamarca - República Federal de Alemania - Francia - Irlanda - Italia - Luxemburgo Países Bajos - Reino Unido	
CERTIFICACION SIN EXAMEN	España - Portugal		

Normalmente no existe examen o certificado alguno al término de la educación primaria excepto en Grecia, en Bélgica donde el acceso a la educación secundaria está condicionado por la obtención del *Certificat d'études de base* salvo excepciones, y en Italia donde el centro escolar prepara un examen, la *Licenza Elementare*. Aprobar ese examen permite obtener un diploma con el mismo nombre que abre las puertas a la educación secundaria.

En cambio, la promoción del ciclo inferior de la educación secundaria al ciclo superior no es directa. Independientemente de la organización que apliquen, la mayoría de los Estados miembros instituyen un certificado al término de la educación secundaria inferior, excepto en los Países Bajos en la opción preuniversitaria y secundaria general; la certificación condiciona el acceso al nivel superior -excepto en Francia, Portugal y Reino Unido- y en algunos casos determina la orientación. Normalmente se da el certificado después de un periodo de exámenes, excepto en Portugal, España, Grecia y Luxemburgo.

En Italia, por ejemplo, se hace un examen de fin de estudios en el tercer año de la Scuola Media, que entra dentro de la escolarización obligatoria. Examinan los profesores de la escuela y un presidente de fuera del centro. Los que aprueban obtienen el *Diploma di Licenza Media* al que se añaden las recomendaciones para la orientación futura que se deja a la libre elección del alumno. Para acceder al nivel superior de la educación secundaria se necesita ese diploma.

En Inglaterra, en País de Gales y en Irlanda del Norte se efectúa un examen público para obtener el *General Certificate of Secondary Education* al término de la escolarización obligatoria (hacia los 16 años). Ese certificado es para muchos alumnos su última cualificación. Resulta tan importante para continuar estudiando que únicamente aquellos alumnos que han obtenido un buen resultado pueden esperar seguir estudiando en la educación general secundaria superior y examinarse en el nivel *A level* u orientarse hacia una rama profesional. En Escocia, el *Scottish Certificate of Education* Standard Grade se obtiene también después de un examen público hacia los 16 años y precede a los estudios que conducen a los certificados de la educación secundaria superior.

En Francia, en cambio, el *brevet* (certificado) nacional del *collège* se concede basándose en los resultados de los dos últimos años del *collège* -reflejados en una ficha escolar- y después de un examen nacional. Ese diploma no condiciona ni la promoción a un nivel superior ni la orientación hacia otra formación.

En Portugal se concede un diploma al aprobar el tercer año del tercer ciclo en que acaba la escolarización obligatoria. Se necesita para acceder al nivel de la educación secundaria superior. Se puede conceder un certificado de asistencia escolar a aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos del aprendizaje y que han sobrepasado la edad de la escolarización obligatoria.

En España el certificado de estudios de la educación secundaria inferior se concede sin examinarse a aquellos alumnos que han alcanzado los objetivos del aprendizaje de dicho nivel de enseñanza. Abre las puertas del nivel secundario superior. Se trata de una cualificación esencial para acceder al *Bachillerato* y a la Formación Profesional Técnica. Se añade al certificado un informe que indica los estudios realizados por el alumno (número de años, calificaciones obtenidas) en las diferentes áreas del programa educativo y las orientaciones para la escolarización posterior.

En Grecia pasa lo mismo. El consejo de profesores decide conceder el *Apolytirio Gymnasio*, título del certificado de fin de estudios para los alumnos que han aprobado el *Gymnasio* basándose en los resultados obtenidos en las pruebas trimestrales. Los exámenes sólo los hacen los alumnos que no consiguen ese certificado final. Dicho certificado permite acceder a todos los *Lykeia* y a todas las escuelas técnico-profesionales.

En Irlanda, el *Junior Certificate* se obtiene tras un examen nacional con dos niveles de dificultades diferentes: *Ordinary* y *Higher*, con el fin de captar las diferentes aptitudes y capacidades de los alumnos. Permite el acceso al *Senior Cycle* o bien a una formación interdisciplinaria transitoria de un año.

La mayoría de los Estados miembros prevén un examen final externo para conceder el certificado de estudios de la educación secundaria superior. Los diplomas pueden ser dispensados por los centros docentes integrando en ellos las intervenciones de las autoridades públicas educativas.

En ese nivel de enseñanza, Bélgica y Grecia son los únicos países que realizan un examen interno para dispensar el diploma sin control externo. En Bélgica cuando termina la educación secundaria superior de las secciones general, técnica y 7º profesional, el aprobado del examen interno desemboca en un certificado de educación secundaria superior que permite el acceso a la enseñanza superior. También existe un certificado de cualificación en las secciones técnicas y profesionales para los alumnos de sexto. En la Comunidad Francesa se necesita un diploma de aptitud para acceder a la enseñanza superior del tipo de estudios de larga duración y a la universidad. Se concede a los alumnos de las secciones general y técnica.

En Grecia los alumnos reciben el certificado de fin de estudios basándose en la evaluación escrita y oral del trabajo del curso. El consejo de profesores tiene competencia para tomar la última decisión respecto a la calificación. El *Apolytirio Lykeiou* permite el acceso a la enseñanza superior no sin haber aprobado antes el alumno el examen nacional en la rama opcional que sigue a la escuela. El examen de acceso a la universidad es muy selectivo. El diploma también sirve de acceso a un instituto superior de tecnología *(TEI)*.

Portugal y España son una excepción: no hay examen. Se concede el diploma basándose en los resultados del alumno tras una evaluación continua, ya sea en la enseñanza general, ya sea en la formación profesional; especifica la clase de curso, las calificaciones finales obtenidas y las materias seguidas. Hay que tenerlo si se quiere entrar en la universidad y en algunos módulos de formación profesional.

En Inglaterra y País de Gales los cursos de formación general desembocan en el examen nacional del *GCE A Level (General Certificate of Education Advanced Level)* cuyo aprobado permite acceder a la enseñanza superior. Esa clase de examen, establecido por un tribunal examinador independiente *(Examination Boards)*, gira sobre una única asignatura. Los alumnos pueden elegir. Además, desde 1989 el *GCE AS Level (General Certificate of Education Advanced Supplementary Level)* se ha introducido para facilitar la ampliación del programa a los que preparan esos exámenes.

En Escocia, el *Scottish Examination Boards* establece el examen con el que se obtiene el *Scottish Certificate of Education Higher Grade* que permite entrar en la enseñanza superior.

En Francia, la formación general o tecnológica se sanciona por un examen nacional, el *baccalauréat*, necesario para acceder a estudios superiores. El *baccalauréat* tecnológico conduce también a la vida profesional. Este examen versa sobre los programas oficiales de los cursos terminales de los *lycées*. El alumno que suspende puede volver a hacerlo al año siguiente o pedir un certificado de estudios secundarios que no permite el acceso a los estudios superiores. Los *lycées* profesionales expiden títulos profesionales específicos: *certificat d'aptitude professionnel, brevet d'études professionnelles, baccalauréat professionnel.*

Italia presenta una peculiaridad. En efecto, sólo aquellos alumnos que han tenido una evaluación positiva a lo largo del último curso pueden realizar el examen nacional de fin de estudios de la educación secundaria superior. Este último conduce al certificado de la *Maturità* si se trata de una educación secundaria clásica, científica o artística, permitiendo el acceso a los estudios superiores. El certificado obtenido en la enseñanza técnico-profesional en las condiciones que se acaban de citar permite también el acceso a los estudios superiores así como a ejercer una actividad profesional. El certificado de cualificación de la enseñanza profesional -de ciclo corto- permite únicamente ejercer un trabajo.

En Alemania se concede un diploma nacional, el *Abitur*, después de un examen ante un tribunal y se tienen en cuenta los resultados obtenidos por el alumno duranta el período escolar. Dependiendo de la calificación del certificado se podrá estudiar en no importa qué centro educativo de enseñanza superior o solamente algunos programas.

En los Países Bajos, el certificado de la enseñanza profesional inferior *(LBO)* el diploma al final de la educación secundaria general *(HAVO y MAVO)* y de la enseñanza preuniversitaria *(VWO)* se conceden después de un examen interno, preparado y calificado por la escuela, y de un examen nacional escrito. La evaluación final es la media de las notas obtenidas en los exámenes interno y nacional. En cambio, el examen final de la educación secundaria profesional superior *(MBO)* es exclusivamente interno.

En Irlanda, las pruebas del *Leaving Certificate* que cierran la educación secundaria superior las preparan las autoridades de educación (inspectores del Ministerio de Educación). Las calificaciones de los candidatos las ponen los profesores bajo la supervisión de personal examinador consultivo ayudante que sustituye a los servicios de inspección. El candidato elige las materias a las que se quiere presentar; los exámenes son a dos niveles diferentes: *Ordinary Level* y *Higher Level*. El *Leaving Certificate* permite acceder a la enseñanza superior usándose también como prueba de selección para algunos trabajos.

En Luxemburgo, la evaluación es continua a lo largo de los estudios secundarios. Al final del último año se hace un examen escrito nacional. Comprende asignaturas estudiadas durante el último año. Si se aprueba, se recibe un certificado de estudios de educación secundaria que abre las puertas a la enseñanza superior.

C. EL FRACASO ESCOLAR, UNA NOCION RELATIVA

En junio de 1992 Portugal, en la Presidencia de la CE, tomó la iniciativa de organizar una reunión de altos funcionarios de los ministerios de Educación dedicada íntegramente a la lucha contra el fracaso escolar. Algunos documentos con información básica propuestos con la colaboración de EURYDICE permitieron aproximarse a una serie de definiciones de la noción de fracaso escolar tal como se entiende en los diferentes Estados miembros.

No hay duda de que el concepto de fracaso escolar toma un cariz diferente según el Estado miembro de que se trate y resulta difícil definirlo.

En el sistema educativo danés, donde no se practica el repetir curso durante los 9 años de escolarización obligatoria, se piensa que hay fracaso escolar si existe desequilibrio entre la habilidad del alumno, su capacidad natural y el aprovechamiento que saca de la enseñanza[20]. También se incluye en ello dejar de estudiar al término de la escolarización obligatoria (10% del alumnado).

En el sistema educativo de Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte el término propiamente dicho de fracaso escolar no existe. El concepto "fracaso escolar" se expresa con el término *underachieving* y significa la situación de un alumno que no logra hacer uso del potencial que posee[21].

En el sistema educativo escocés, se prefiere hablar más que de fracaso escolar de dificultades individuales de aprendizaje causadas por una discapacidad -ya sea mental, física, emotiva o social- y/o por un programa o métodos de enseñanza inadecuados. El fracaso se mide por el porcentaje que sigue estudiando una vez terminada la escolarización obligatoria, porcentaje que alcanzaba un 52,6% en 1990[22].

El sistema francés interpreta el fracaso escolar sobre todo como la salida del sistema educativo sin cualificación. También se mide a lo largo de la escolarización por las dificultades escolares de los alumnos que les impiden alcanzar cierto nivel de competencia y conocimientos a una edad determinada[23]. El indicador más utilizado es el porcentaje de repeticiones de curso que es: el 8,1% el primer año de la educación primaria (1989-1990), el 11,1% el segundo año de la educación secundaria inferior (1990-1991) y el 15,4% el primer año de la educación secundaria superior (1990-1991).

---

20 Respuesta de la Unidad Nacional Danesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, julio de 1992.

21 Respuesta de la Unidad Nacional Inglesa de EURYDICE a la pregunta IR9000207, 1990.

22 Respuesta de la Unidad Nacional Escocesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de Eurydice, 1992.

23 Respuesta de la Unidad Nacional Francesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, 1992.

El fracaso escolar en Grecia está unido al nivel alcanzado por el alumno ante los objetivos del programa de estudios, nivel que se mide por varios métodos de evaluación[24]. Se mide por porcentajes de analfabetismo y de abandono de estudios. Este último se eleva al 1,8% en las grandes ciudades y al 8,1% en provincias durante los tres años de la educación secundaria inferior (1987).

En Portugal el fracaso escolar es la incapacidad que tienen los alumnos para alcanzar los objetivos definidos de una manera global por ciclos de estudios[25]. Se utilizan como indicadores sobre todo el porcentaje de repetición de curso, de abandono de estudios y de fracaso en los exámenes. En el curso 1991-1992, el porcentaje de repeticiones en el nivel de la educación primaria se elevaba al 23% y al término de la educación secundaria inferior al 14,9%.

En Italia, el fracaso escolar o *dispersione scolastica* se entiende como la incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos. Se mide sobre todo a través del porcentaje de abandono de estudios y de repeticiones de curso. Este último fue del 12,1% en la educación secundaria inferior en el curso 1989-1990.

En España, el fracaso escolar se toma en términos de "dificultades particulares para alcanzar los objetivos generales fijados por la educación básica"[26]. El indicador utilizado es sobre todo el del porcentaje de fracaso en los exámenes. En el año escolar 1990-1991 fue de un 10,6% en el sexto curso de la Educación General Básica y de un 22,6% en el primer año de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente). En el curso escolar 1987-1988, el porcentaje de repeticiones de curso fue de un 16,3% en el segundo ciclo polivalente de la educación secundaria (BUP).

En el contexto alemán no se ha definido de forma precisa el fracaso escolar; ha de entenderse en función del porcentaje de repeticiones y del abandono escolar. En 1988 se registró un 1,4% de repeticiones en la educación primaria y un 4% en la educación secundaria. El porcentaje de abandono de estudios era de un 7,5% al término de la educación secundaria[27].

La legislación holandesa dice que "el alumno tiene que progresar sobre todo en relación a él mismo"[28]. El fracaso escolar recae sobre todo en la idea de abandono precoz de la escuela[29].

En Irlanda no se usa el término fracaso escolar[30]. La expresión utilizada es *low achievers* poniendo de relieve que el potencial del alumno no se ha desarrollado.

Luxemburgo, que no dispone en la actualidad de un sistema que determine explicitamente el fracaso escolar, entiende el mismo como repetición de curso, abandono de estudios o rendimiento escolar deficiente (insuficiente número de diplomas comparándose con el resto de los países). En 1992 el porcentaje de alumnos diplomados al término de la educación secundaria general y técnica superior era de un 25%[31].

En Bélgica se entiende el fracaso escolar en términos de objetivos del conocimiento no alcanzados y se mide a través de la repetición de curso. En la Comunidad francesa[32], durante el curso 1990-1991, el

---

24 Respuesta de la Unidad Nacional Griega de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, 1992.

25 Respuesta de la Unidad Nacional Portuguesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, 1992.

26 ESPAÑA. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. Art. 65, parágrafo 3. (Ley orgánica nº 1 que incluye la reglamentación general del sistema educativo: LOGSE).

27 Respuesta de la Unidad Nacional Alemana a la pregunta IT9100300, 1991.

28 RIVIERE, R. L'échec scolaire est-il une fatalité? . Paris : Editions Hatier, 1991.

29 Respuesta de la Unidad Nacional Holandesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, 1992.

30 RIVIERE, R. Op. cit.

31 Respuesta de la Unidad Nacional Luxemburguesa de EURYDICE a la pregunta EU9200400 de la Unidad Europea de EURYDICE, 1992.

32 LAFONTAINE, D. Radioscopie de l'enseignement en Communauté Française de Belgique / D. Lafontaine et M. Lejong [en collaboration]. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université, 1992.

porcentaje de retraso se elevaba al 26,5% al término de la etapa primaria, al 36% al final del primer año de la educación secundaria general y a un 62,8% el quinto año de la educación secundaria. En la Comunidad flamenca se elevaba al 13,1% el quinto año de la educación primaria (1987-1988) y a un 33,08% en la educación secundaria (1990-1991).

Los ejemplos o tentativas de definición reflejan la relatividad de la noción en función del sistema educativo elegido. Así pues, las exigencias de los programas, los modelos de evaluación y de orientación, la norma explícita o implícita del éxito variarán según la tradición educativa de que se trate. Por lo tanto, el alejamiento de la norma, representada en el fracaso escolar, adopta formas diferentes.

Según *R. RIVIERE,* las definiciones de hecho difieren considerablemente según se ponga el acento en el completo desarrollo del niño o en la referencia a una norma institucional[33].

Así pues, allá donde no se repite curso, como el Reino Unido, Dinamarca e Irlanda, el fracaso del niño se define como la carencia de desarrollo personal o como estancamiento del progreso del individuo. En cambio, en aquellos países donde se han mantenido sistemas educativos con exámenes y evaluaciones selectivas, el fracaso escolar se define por la repetición de curso, por acabar sin certificado de estudios o por abandonar los estudios.

Estas dos nociones se mezclan en la mayoría de los Estados miembros y resulta, en definitiva, difícil y penoso definir el fracaso escolar. Cualquiera que sea el marco elegido, siempre traduce la incapacidad del sistema educativo para llevar a cabo realmente una verdadera igualdad de oportunidades, a pesar de los esfuerzos tomados en ese sentido. También refleja la dificultad de combinar la búsqueda de una educación de calidad con un nivel de formación personal suficiente que asegure a todos su participación en la sociedad.

---

33 RIVIERE, R., op. cit.

PARTE II

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN LA LITERATURA CIENTIFICA

La noción de fracaso escolar es relativa y difícil de definir; intentar explicar su etiología es complejo. La literatura científica abunda en de trabajos y teorías cuyo objetivo es interpretar el fenómeno del fracaso escolar, analizar los mecanismos generadores del mismo y determinar sus causas.

El análisis de las corrientes teóricas realizadas en el marco de este informe no pretende ser exhaustivo. Nos limitaremos a presentar las principales escuelas en la materia e intentaremos igualmente mostrar la evolución y las divergencias teóricas de los trabajos que han jalonado el siglo XX.

A. LOS FACTORES INDIVIDUALES, CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

Corriente genética

La corriente genética explica el fracaso escolar como desórdenes y deficiencias intrínsecas al individuo que pueden detectarse a través de pruebas. Al principio, estas pruebas permitían identificar a aquellos alumnos que necesitaban un apoyo especial. Así, los investigadores franceses Binet y Simon intentaron descubrir científicamente a comienzos de siglo a los jóvenes que se mostraban como no aptos para la educación primaria normal valiéndose de una escala métrica de la inteligencia y de tests. A los alumnos clasificados en las categorías "débiles", "lentos", "retrasados" se les colocaba entonces en clases de perfeccionamiento.

Poco a poco esos tests se transformaron en evaluación del potencial genético de los individuos e incluso de las clases sociales. En 1917, *TERMAN L.M.* escribía: "... es casi cierto que el hecho de que los niños de las clases más acomodadas superen con más éxito los tests proviene sobre todo de la calidad superior que han recibido al nacer"[34].

Los que defienden esa corriente[35] consideran que el triunfo en los estudios es función de la inteligencia inscrita en el patrimonio genético y computable por el cociente intelectual: número único de un valor medio de 100. Apoyándose en una curva de reparto de la inteligencia en la población de los países occidentales, la curva de Gauss, los citados autores explican el fracaso escolar y el triunfo en los estudios en función del cociente intelectual:

- **Cociente intelectual inferior a 90**: esta categoría de niños (25%) sufre dificultades insuperables desde la educación primaria, sobre todo para los cocientes intelectuales entre 70 y 80 (cota superior de la debilidad ligera).

- **Cociente intelectual entre 90 y 100**: los niños situados en esta zona (alrededor del 25% de sujetos) poseen una inteligencia que les capacita para hacer un ciclo primario adaptado y un ciclo secundario más suave.

- **Cociente intelectual entre 100 y 120**: a estos individuos (alrededor del 25%) se les considera poco capaces de realizar el ciclo secundario completo.

---

34 TERMAN, L.M. [et al.]."Stanford revision and extension of the Binet-Simon scale for measuring intelligence". Baltimore; Warwich and York, 1917 (Citado por Schiff, M.: L'intelligence gaspillée. Paris : Seuil, 1982, p. 32.).

35 JENCKS, C.: Inequality in retrospect. En: Harvard Educational Review. 1973 (43,1), p. 138-164. DEBRAY-RITZEN, P. Lettre ouverte aux parents des petits écoliers. Paris : Albin-Michel, 1978, p. 34, 64 y siguientes.

Cociente intelectual entre 120 y 140: entre el 25% de individuos con que cuenta esta categoría algunos pueden tener dificultades escolares aunque la mayoría apruebe el bachillerato superior. Un 10/15% de los sujetos (uno de cada diez) llegan a la universidad. No obstante, para permanecer en ella se necesita un cociente intelectual de 120 como mínimo. Las letras y las ciencias experimentales necesitan un cociente intelectual más bajo que la matemática pura, que exige un cociente superior a 130.

Conviene resaltar que los conceptos utilizados y el contenido de esas pruebas están marcados desde el punto de vista sociocultural. La referencia a una norma niega las diferencias y las variadas relaciones con el saber existentes en los grupos sociales[36]. Además, los tests del cociente intelectual desembocan en una clasificación jerárquica de las personas que a su vez concuerda con una determinada ideología. Así pues, según esta teoría, dado que la inteligencia está determinada biológicamente, resulta que los individuos no están dotados de la misma inteligencia por la naturaleza. De ahí resulta que la función primordial del centro escolar consiste en seleccionar los mejores sujetos para convertirlos en una elite al servicio del país.

Algunos autores[37] se apoyan en esas conclusiones para avalar el carácter natural de la desigualdad entre los seres humanos y de esa forma rechazar cualquier política de igualdad de oportunidades así como el remedio al fracaso escolar. Según ellos el fracaso escolar legitima la selección de los individuos en función de una naturaleza que les destina a tareas serviles o a funciones directivas. Las desigualdades proceden de la naturaleza y su repercusión a nivel de éxito escolar y social es una simple consecuencia.

Más preocupada por predicar un orden social basado en pretendidas leyes biológicas que por demostrar un verdadero rigor científico, esta corriente de pensamiento ha sido duramente criticada por algunos especialistas de la genética. Lamentan estos científicos que se haya reducido la inteligencia a una marca cuando el sentido original de la inteligencia abarca "la facultad de conocer, comprender, imaginar, inventar, la aptitud de adaptarse a situaciones nuevas, de encontrar soluciones ante dificultades imprevistas"[38]. Y es verdad que los individuos son caracterizables a partir de un patrimonio genético pero también es verdad que lo que son llegan a serlo en función de la experiencia, del aprendizaje, del medio circundante: los genes de la locura, del lenguaje y de la inteligencia no existen.

La visión del hombre que presenta la corriente genética apenas goza hoy día de crédito en la comunidad científica. Pero la ideología que sustenta esa postura (niño dotado o no dotado) permanece muy viva en la mentalidad de las personas.

Corriente psicoafectiva

La corriente psicoafectiva pone en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño con el desarrollo de su escolarización. Se han identificado cuatro grandes etapas escolares marcadas por momentos de ruptura:

- la escuela "maternal" (jardín de infancia), primera etapa de ruptura del niño con el medio familiar y comienzo de la relación social;

- la escuela primaria donde comienza de verdad la condición de escolar y el aprendizaje básico. Además, la transición entre educación primaria y secundaria coincide normalmente con el período pre-pubertal;

---

36 CHARLOT, B. Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? En: Quelles pratiques pour une autre école? Groupe français d'éducation nouvelle. Editions Casterman, 1979.

37 DEL'HAYE, A. Un fait vaut plus qu'un Lord-maire ou Galilée toujours humiliée. En: Revue de la CGE, nº 38, marzo-abril 1978, p. 26.

38 JACQUARD, A. Moi et les autres. Paris : Editions Point Virgule, 1963, p. 101.

- la educación secundaria que, además de los cambios que implica y que coincide con la adolescencia, se muestra menos segura que la educación primaria. Normalmente el final de esta etapa corresponde al término de la escolarización obligatoria;

- la enseñanza superior donde el alumno vive una autonomía intelectual y afectiva.

Cada momento de ruptura exige adaptarse a nuevas situaciones. Frente a esas exigencias los niños no tienen la misma disposición. Algunos sufren alteraciones que afectan al comportamiento escolar. Las alteraciones de la escolarización se analizan como una "especie de sustituto de un conflicto psíquico menos llamativo pero que afecta a la personalidad en su totalidad"[39].

El niño puede llegar a encerrarse en un claro rechazo del centro escolar. Para algunos autores, el rechazo de la escuela durante la adolescencia manifiesta una reacción contra la madre y una dificultad para aceptar al padre. El niño también puede reaccionar con un rechazo escolar pasivo que se traduce por una falta de iniciativa. "Se encuentra en el entramado de dificultades con los docentes o de reacciones a un fracaso pero puede responder a posiciones regresivas que sobrepasan el problema propiamente escolar"[40]. La inhibición intelectual que caracterizan esas situaciones de rechazo puede engendrar perturbaciones neuróticas graves.

Además hay formas de decaimiento más soterradas y muy importantes que afectan a los alumnos considerados "normales" pero en situación de fracaso escolar. Así pues, algunos estudios[41] han revelado que durante los primeros meses de la educación secundaria los alumnos sufren frecuentemente alteraciones somáticas que se traducen en una angustia profunda. El escolar puede adoptar también actitudes contradictorias pasando de la cólera al ensueño, expresando brusca oposición al entorno, actitudes que ilustran desórdenes de la afectividad. Esas alteraciones van acompañadas de una falta de interés hacia la escuela por parte del alumno que coloca fuera de ésta sus centros de interés.

Algunos investigadores han establecido estrechas correlaciones entre fracaso escolar y situaciones psicoafectivas particulares[42].

- Tal ocurre con los conflictos unidos a la separación. El centro escolar aleja poco a poco al niño de su familia. Esas rupturas perpetúan la angustia del bebé separado de su madre. La adaptación del niño a situaciones nuevas está condicionada por el ambiente afectivo entre él y su madre y más estrechamente por el ambiente familiar. Si este último es tenso, las reacciones pueden afectar profundamente el desarrollo escolar y desembocar en un fracaso.

- Los conflictos unidos a la rivalidad: los sentimientos de rivalidad de un niño en el seno de su familia pueden darse también en el medio escolar en las relaciones de rivalidad entre alumnos. En los niños débiles desde el punto de vista afectivo puede nacer un complejo de inferioridad, sentimientos de infravaloración todo lo cual puede desembocar en una actitud de impotencia ante las dificultades escolares.

- Las alteraciones de la pubertad pueden generar también situaciones de fracaso escolar. Los trastornos físicos y emotivos de ese período desestabilizan al adolescente pudiendo afectar el desarrollo escolar de manera más o menos profunda.

---

39 ROUART, J. [et al.]. L'échec scolaire / J. Rouart, R. Narlian, J. Simon. En Ajuariaguerra, J. de. Manuel de psychiatrie de l'enfant. 1960. 3, p. 333-403.

40 AJURIAGUERRA, Manual de psiquiatría infantil. (En ed. de París, Ed. Masson, 1977, p. 923)

41 MANNONI, P. Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent. Paris : Editions E.S.F., 1979, p. 10.

42 JEAMMET, P. [Informe publicado en París] En: Sauvegarde de l'enfance, nº 4, 5, septiembre 1979.

De acuerdo con la línea de esa corriente el fracaso escolar se analiza como una respuesta a la actitud de rechazo o superprotección de los padres. Con mucha frecuencia, cuando la autoridad paterna es opresora, el niño transfiere su agresividad a sus profesores y al centro educativo. Durante la adolescencia "la construcción, difícil a veces, del Yo exacerba el espíritu de independencia y las reacciones de oposición; puede multiplicar los choques con la autoridad escolar y familiar. A menudo se toma la escuela como una institución coercitiva sin relación alguna con los nuevos focos de interés de esa edad"[43].

B. LAS CARENCIAS SOCIOCULTURALES

El análisis estadístico revela una variación en la amplitud del fracaso escolar según de qué medio social se trate y demuestra que el fenómeno afecta de forma más clara a los sectores socialmente "desfavorecidos". Ese alejamiento de unos sectores respecto a otros se explica si se examinan las condiciones económicas, sociales y culturales del medio. Dicha postura ideológica, que estuvo de moda en los años 60 y 70, explica en esencia el fracaso escolar a base de carencias, clasificadas dentro de la noción de carencias socioculturales *(cultural deprivation)*. El niño que sale de un medio llamado "desfavorecido" no dispone de una base cultural necesaria para triunfar en la escuela.

Un déficit de recursos culturales en el ambiente familiar y social provoca un retraso del desarrollo intelectual en el niño, sobre todo en el aspecto cognoscitivo y verbal. El entorno familiar no da, pues, al niño la base cultural y lingüística necesarias como para salir airoso en los estudios.

Habría, pues, una estrecha relación entre el nivel cultural de un medio social determinado y el desarrollo escolar de los niños que salen de ahí. Por ejemplo, la presencia de libros en el hogar, la lectura de periódicos, la asiduidad a espacios culturales... son indicadores de primera línea de un nivel cultural alto que influyen en una salida digna en los estudios. La ausencia casi total de ello en las familias llamadas "desfavorecidas" podría ser responsable en gran parte del fracaso escolar.

Otros trabajos establecen una correlación entre el ambiente cultural familiar y la trayectoria educativa de los niños. Así pues, el análisis de una serie de pruebas[44] revela hasta qué punto influye el interés que tienen los padres para con su hijo y su escolarización en su desarrollo intelectual. Por tanto, un buen ambiente educativo familiar favorece un mayor equilibrio de la personalidad del niño lo que, a su vez, asegura una disposición más favorable para la reflexión.

Otros autores van demasiado lejos al considerar que "un ambiente educativo malo es un factor que implica una mala adaptación al centro escolar, pues, supone la existencia de diferencias bastantes notables entre el sistema de valores que rigen la vida en el hogar y el sistema de valores que rigen la vida en el centro escolar"[45].

Por otra parte, la falta de contacto de los padres pertenecientes a sectores desfavorecidos con los profesores puede influir en el proceso escolar de los hijos[46].

---

43 MANNONI, P., op. cit., p. 19.

44 CHILAND, C. L'enfant de six ans et son avenir. Paris : Editions P.U.F., 1971.

45 GILLY, N. Bon élève, mauvais élève. Paris : Editions Armand Colin, 1969.

46 LITT, J.L. Origine sociale et scolarité. Louvain-La-Neuve : Institut des Sciences Politiques et Sociales, U.C.L., 1980.

En lo referente al ámbito lingüístico algunos investigadores[47] han llamado la atención sobre el concepto "lenguaje elaborado"[48] demostrando lo mucho que condiciona el entorno lingüístico del niño desde muy pronto a su adaptación a la lengua del centro escolar. En un medio que se podría llamar "socioculturalmente acomodado" el niño aprende un "código elaborado" que corresponde al usado en el centro escolar. Por el contrario, en las familias llamadas "socioculturalmente desprotegidas" el niño recibe un "código restringido" hecho a base de intercambios inmediatos, concretos, sin matices en la expresión. El lenguaje va a funcionar desde ese momento como un criterio de selección; no siendo el código restringido el mismo del centro escolar, el niño que lo usa se encuentra disminuido lingüísticamente, lo que altera su recorrido escolar.

Otros autores[49], sin embargo, prefieren hablar de una relación diferente con el lenguaje más que de lenguajes jerarquizados y de carencia lingüística. El niño vive una relación diferente con el lenguaje en función de las normas de su propia cultura; el languaje constituye un aspecto más de su cultura, entre otros muchos. Según *LABOV* principalmente, el lenguaje de los niños negros de ghettos americanos es tan rico y elaborado como el de los niños de clase media. No obstante, ese lenguaje no tiene un lugar en el centro educativo, donde no se le reconoce. Desde luego que ese niño no es más pobre lingüísticamente y, sin embargo, en el centro escolar se encuentra en una situación objetiva de inferioridad lingüística.

El fracaso -o el éxito- escolar estaría, pues, íntimamente ligado a las condiciones económicas del alumno. De acuerdo con esa postura[50] el coste, la rentabilidad de los estudios, el nivel de ingresos determinan el nivel, la orientación y la perseverancia en los estudios. En efecto, una gran parte de los estudiantes de un medio social pobre no sobrepasaría el umbral de los estudios superiores.

La organización del tiempo en la enseñanza superior exige disponer de los medios de subsistencia a la par que se siguen los estudios, lo que grava aún más a los estudiantes de las clases modestas.

Pertenecer a una clase social específica determina la posesión o no del poder económico y de unos conocimientos ligados al funcionamiento del sistema escolar. Esta adscripción es fuente de seguridad o de inseguridad. La seguridad facilita proyectos de largo alcance y su planificación precisa. La inseguridad no permite más que proyectos a corto plazo y una realización incierta; de ahí que los niños provenientes de clases sociales llamadas desfavorecidas se orienten hacia una enseñanza de tipo corto.

La teoría de las carencias socioculturales pone el acento sobre el hecho de que es el mismo niño el que está en inferioridad de condiciones por su falta de referencias culturales necesarias para sacar adelante los estudios. Esta tesis del "déficit" ha motivado un conjunto de proyectos pedagógicos, de "compensación" o de "recuperación", para intentar equilibrar los "déficits" culturales del niño a través de actividades que lo motiven. Es lo que ocurre con amplios programas de educación compensatoria[51] o proyectos de apoyo al alumno como la organización de clases para hacer los deberes o centros de documentación escolar. Todo ello también es válido para los proyectos educativos con vistas a compensar los "déficits" educativos de los padres.

---

47 Véase ESPERET, E. Langage et origine sociale des élèves. Berne : Editions Peter Lang, 1979.

48 BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris : Editions de Minuit, 1975.

49 LABOV, W. Sociolinguistique. Paris : Editions de Minuit, 1976.
OLERON, P. Langage et développement mental. Bruxelles : Editions Mardaga, 1978.

50 BISSERET, N. Les inégaux de la sélection universitaire. Paris : Editions P.U.F., 1974.
BOUDON, R. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris : Editions Armand Colin, 1973.

51 Esos programas insisten en el desarrollo cognoscitivo y socioafectivo para poder compensar las carencias socioculturales de los niños que provienen de medios llamados desfavorecidos o de una minoría étnica. El ejemplo típico es el programa Head Start creado en Estados Unidos en los años 60 y que lleva a cabo acciones educativas compensatorias de largo alcance enfocadas hacia los niños en edad de preescolar de dos a cuatro años.

Por lo tanto, la tesis de las carencias socioculturales, aun rompiendo con la explicación genética del fracaso escolar, sigue haciendo al niño y a la familia los máximos responsables del fracaso escolar. Tesis que ha sido duramente criticada en lo referente a un saber único y universal a partir del que se evalúan los alumnos y su medio. "Del reconocimiento de desigualdades sociales en la posesión de bienes culturales o en la adquisición de conocimientos se pasa a un juicio negativo y elitista acerca del nivel cultural e intelectual de algunas categorías sociales (aptitudes y habilidades disminuidas, defectos o deficiencias culturales y cognoscitivas)"[52].

De hecho, el concepto de carencias socioculturales ha sido argüído sobre todo en el caso del fracaso escolar de niños provenientes de la inmigración. Considerados durante un tiempo como "símbolo" del "máximo alejamiento entre los sectores favorecidos y desfavorecidos, entre el espacio sociocultural de los herederos y el de los damnificados de la escuela" esos niños llevan sobre sus hombros una doble cultura considerada como un factor de fracaso escolar, como un elemento carencial en el recorrido escolar. El discurso oficial tiende a infravalorar la cultura de origen, aun tomándola como un apoyo necesario para acceder a la cultura del país de acogida. El niño se podría encontrar dividido entre la cultura de origen y la cultura del país donde vive, que le transmite principalmente la escuela. Las dos culturas son, pues, tomadas como dos sistemas independientes y externos que se enfrentan a través del niño. Ello supone tanto como ignorar que ese niño "participa de las dos culturas, cada una de las cuales opera interiormente sobre la otra"[53]. Son sus puntos de referencia, lo que da un sentido al mundo.

En realidad estos análisis del fracaso escolar entendido como carencias se inspiran principalmente en las teorías de la reproducción, que se basan en nociones de diferencias, como lo vamos a ver.

C. SOCIOLOGIA DE LA REPRODUCCION

Estas teorías insisten sobre todo en las funciones represivas, selectivas y reproductivas de la institución escolar. Esa corriente teórica desarrolla la idea de la escuela de carencias, ya sea porque no tiene en cuenta los valores de los alumnos provenientes de clases sociales llamadas desfavorecidas, lo que desemboca en un conflicto cultural, ya sea porque su organización y su manera de funcionamiento interno se inclinan a favorecer concretamente a algunos sectores de la sociedad en detrimento de otros desfavorecidos. Toman diferentes formas.

La reproducción de las relaciones de clase social (capital cultural y "habitus")

La escuela reproduce la estructura de las relaciones de clase y coopera en la legitimación de la jerarquía social. "La escuela no hace... más que confirmar y reforzar un habitus[54] de clase"[55]. El discurso de la ideología dominante entiende la jerarquía social como el resultado

---

52 CHAUVEAU, G."La construction sociale de l'échec scolaire" / G. Chaveau, E. Rogovas. En: Perspectives, nº 4, nov. 1984.

53 CHARLOT, B. Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. En: Migrants-Formation, nº81, jun. 1990.

54 Definición de habitus en BOURDIEU, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève : Editions Droz, 1972. Habitus: "Los condicionamientos asociados a una clase especial de condiciones de existencia producen los habitus, sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto en cuanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser adaptadas de forma objetiva a su objetivo sin que ello suponga el objetivo consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reglamentadas y regulares sin ser en ningún caso el producto de la obediencia a reglas y, con todo ello, colectivamente orquestadas, sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta".

55 BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., La reproduction. Editions de Minuit, 1970.

de las aptitudes individuales diferentes, juzgadas por la escuela, institución neutra. Sin embargo, en realidad, las normas usadas por la escuela corresponden a las normas culturales de la clase dominante. Esta última transmite a los niños un "capital cultural" cercano a la cultura escolar y un conjunto de disposiciones con respecto al centro educativo, un "habitus"; todo ello favorece el éxito en los estudios. Los niños originarios de un medio desfavorecido no detentan ese capital ni ese "habitus". El mundo escolar les resulta totalmente ajeno, lo que no sólo provoca su exclusión de la escuela, sino también comportamientos de autoexclusión.

Este análisis[56] considera que la cultura de los niños de medios desfavorecidos entra en conflicto con la cultura de la escuela, que es la de la clase dominante. Los valores, actitudes y estilo cognoscitivo transmitidos por la primera son diferentes de los de la cultura dominante que permiten el éxito en los estudios. Esos niños desarrollan actitudes de fracaso escolar frente al universo escolar que aparece ajeno del todo a su propio sistema de valores.

La reproducción de las relaciones capitalistas del trabajo

Algunos autores, principalmente *ALTHUSSER*, se basan en el concepto de "aparatos ideológicos del Estado"[57] para desarrollar la idea de que "el aparato escolar contribuye en la parte que le corresponde a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas"[58]. La organización de la escuela en dos redes de comunicación opuestas y estancadas, la red secundaria/superior y la red primaria/profesional, reflejaría la división capitalista entre trabajo manual y trabajo intelectual. Esas redes, que transmiten de hecho una ideología común, se dirigen a clases sociales opuestas y llevan a un reparto de los individuos en explotados/explotadores.

La teoría de la correspondencia

Este análisis postula la existencia de una correspondencia entre "la estructura social del sistema educativo" y "las formas de conciencia, de conducta interpersonal y de personalidad que ese sistema mantiene y refuerza en los alumnos. Los diferentes niveles de educación fomentan en los trabajadores los diferentes niveles de la estructura del empleo y tienden a adoptar una organización interna comparable a la que se encuentra en los diferentes niveles de la división jerárquica del trabajo"[59]. Así pues, en los *collèges* y en los *lycées* las actividades de los alumnos están reglamentadas de forma estricta. En la empresa, los niveles más bajos se fijan sobre todo en el respeto a las reglas. Después, en el nivel de los estudios cortos posteriores al bachillerato superior, como en el nivel medio en la empresa, las actividades son más independientes y menos controladas. Finalmente la formación universitaria, elitista, se dedica a desarrollar las relaciones sociales que se corresponden con las existentes en el nivel superior de la jerarquía de la empresa.

Estas tres teorías tratan de establecer una correlación estadística entre el fracaso escolar y la pertenencia a una categoría social determinada. Según estas teorías el sistema educativo contribuye a la reproducción social de las posiciones sociales. Las diferencias que existen en la escuela son el reflejo de las diferencias sociales. El fracaso escolar no sería más que la traducción de las desigualdades y exclusiones que existen en la sociedad. En la primera teoría, la diferencia en términos de capital cultural y de habitus está unida a la jerarquía de las posiciones sociales. En el segundo análisis se entiende en términos de reparto entre opciones escolares y puesta en relación

---

56 Véase OGBU, J. Minority Education and Caste. New York; London : Academic Press, 1978.

57 ALTHUSSER, L. "Idéologies et appareils idéologiques de l'Etat". En: La Pensée, nº 151, jun. 1970.

58 BAUDELOT, Ch. L'école capitaliste en France / Ch. Baudelot, R. Establet. Editions Maspero, 1971.

59 BOWLES, S. Schooling in Capitalist America / S. Bowles, H. Gintis. New York : Basic Books, 1976.

con la división capitalista del trabajo. Finalmente la tercera teoría desarrolla la idea de una diferenciación de las formas de conciencia y de conducta, paralela a los diferentes niveles jerárquicos en la organización capitalista del trabajo.

Es un gran riesgo, sin embargo, afirmar de forma tajante que el fracaso escolar se origina en la familia, en el medio, en el entorno sociocultural, y acabar de forma demasiado simplista en un determinismo no ya genético sino social del fracaso o éxito en los estudios. El riesgo es tan inmenso que la única solución propuesta por esas teorías es la de reformar la institución escolar y la sociedad en su conjunto; dichas teorías no dejan ningún resquicio para poder actuar en el entramado de los actores del mundo escolar.

D. LA RELACION CON EL SABER

Según esta teoría recogida de la microsociología el reto es explicar el fracaso (o éxito) escolar individual de personas pertenecientes masivamente a las mismas categorías sociales. Así pues, la correlación estadística entre origen social y recorrido escolar no permite establecer un fatalismo en el fracaso o éxito escolar.

El eje central de esta teoría consiste en el sentido prioritario que una persona da a su éxito o fracaso escolar. "El entorno social y cultural no actúa de manera externa y determinista en los jóvenes entendidos como mero objeto. No puede ejercer una influencia más que a través del sentido personal y social que cada uno se construye a lo largo de su historia[60]... cada historial es único"[61]. La relación que establece el joven con el centro educativo, el trabajo escolar, el mundo del trabajo, está marcado por un sentido específico.

Un individuo no es, pues, ni la simple encarnación de un grupo social ni la resultante de las influencias del entorno. Desde luego el hecho de vivir en un extrarradio popular o en un barrio residencial no queda sin efecto en el historial de un niño y de su futuro escolar. Por tanto "el conocimiento del entorno puede ayudarnos a comprender las situaciones que un niño tendrá que afrontar, administrar, así como los recursos con que contará para hacerlo"[62].

Para poder comprender por qué un niño fracasa o triunfa en la escuela hay que preguntarse primero si ese niño trabaja o no. Luego hay que saber por qué no trabaja y, sobre todo, intentar comprender lo que significa "trabajar" para los alumnos. Así, trabajar en la escuela no es para algunos alumnos sinónimo de aprender, como escriben *CHARLOT* y sus colaboradores[63]. Desde ese momento "no se puede asegurar que, aunque un niño trabaje en la escuela, necesariamente triunfe en ella".

El meollo de la cuestión está, en definitiva, en analizar, comprender el sentido que alumnos y profesores, desde su propia historia singular, atribuyen a lo que experimentan en la escuela. Aun cuando la relación con el saber que cada individuo se construye lleve la huella de las relaciones sociales no se puede definir ni deducirse simplemente por pertenecer dicha persona a una clase social determinada.

---

60 CHARLOT, B. Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. En: Migrants-Formation, nº81, jun. 1990.

61 CHARLOT, B. Ecoles et savoir dans les banlieues et ailleurs / B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochese. Paris : Armand Collin, 1993. (Collection Formation des enseignants).

62 CHARLOT, B., op. cit., p. 16.

63 CHARLOT, B., op. cit.

E. LA CORRIENTE INTERACTIVA

¿Cómo se construye el fracaso escolar en la escuela? Esta problemática está en el centro de los trabajos de la corriente interactiva. Preocupa sobre todo lo que sucede en el interior del centro escolar. "Se pone el acento en las construcciones personales, subjetivas, de los acontecimientos por los alumnos y profesores más que en las afirmaciones de los sociólogos acerca de esos acontecimientos y (... el interaccionismo...) decide como prioritario el proceso de asignación de sentido y de definición de la situación"[64].

Esta corriente se dedica a analizar los mecanismos concretos y diarios de producción del fracaso escolar a través de las interacciones entre los diversos actores educativos. Dicho de otra forma, se trata de resaltar los procesos sociales y de relación en el triángulo "niño-familia-centro escolar". "El fracaso escolar se divisa como un juego concreto de relaciones de desigualdad que conducen a estar en inferioridad o al margen y a desarrollar estrategias de aprendizaje inapropiadas"[65].

Aquí es necesario subrayar la convergencia teórica de aproximaciones cuyos orígenes y tradiciones metodológicas son diferentes. La microsociología francesa recoge las conclusiones de la aproximación etnográfica, la cual es esencialmente británica. En las ciencias de la educación los investigadores que estudian las interacciones en clase desarrollan hoy día una aproximación llamada "ecológica". Las investigaciones dedicadas a las prácticas evaluativas abordan también su objeto de estudio con una visión interactiva.

Expectativas de los docentes e interacciones en clase

En el docente convergen expectativas y representaciones de él mismo y de los alumnos. No es, pues, neutro en el plano cultural. Su propio recorrido profesional así como su medio sociocultural condicionan mucho las expectativas y representaciones que tiene del alumno ideal. El docente apreciará a los alumnos que se acercan más a su mundo mientras que subestimará a los que se alejan del mismo en actitudes verbales, del gesto y escritas interiorizadas rápidamente. "La subestimación alcanza al individuo interiormente en la imagen que tiene de sí mismo"[66]. Este análisis desarrolla el tema llamado "pigmaleon" y subraya hasta qué punto las previsiones de los profesores pueden condicionar el comportamiento escolar de los alumnos.

Se han realizado numerosos estudios sobre la importancia del lenguaje oral en la escuela y la influencia de la participación verbal de los alumnos en el triunfo escolar. La manera como se habla en la escuela influye mucho en el comportamiento escolar de los alumnos. Algunos no dudarán en participar activamente, otros serán más discretos.

Se llevó a cabo un estudio sobre las redes de comunicación en las clases primarias estableciendo como punto básico de partida que "las interacciones verbales no pueden analizarse independientemente del contenido comunicado y, más concretamente, de los referentes culturales e institucionales". En efecto, "los actores no se definen sólo y de forma puramente autónoma en el mundo escolar sino que son ya portadores de una identidad modelada por la sociedad"[67].

---

64 WOODS, P. The divided School. London : Routledge and Kegan Paul, 1979.

65 CHAUVEAU, G.. La construction sociale de l'échec scolaire / G. Chauveau, E. Rogovas. En: Perspectives, nº 4, nov. 1984.

66 LURCAT, L. L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire. Paris : Editions Cerf, 1976.

67 SIROTA, R. L'école primaire au quotidien. [Paris] : Editions P.U.F., 1988.

Las conclusiones de esta investigación subrayan el comportamiento retraído, de espera, de los niños de las clases populares, sin que por ello se afirme una falta de interés por la vida de la clase. Los niños de sectores sociales medianamente acomodados se integran más, independientemente de su nivel escolar. Los niños de sectores sociales bien acomodados y de profesiones liberales participan mucho.

Las llamadas investigaciones "ecológicas" han demostrado que lo esencial de la vida en clase consiste en el intercambio de trabajo por notas o un status[68], intercambio que difiere de una clase a otra. "Las habilidades cognoscitivas necesarias para el aprendizaje de una rama de la enseñanza no bastan para triunfar"[69]. Hace falta además dominar las estrategias que permiten comprender el conjunto de las demandas del entorno y actuar en consecuencia. Ello incide particularmente en la elección de un profesor único o de un equipo pedagógico para impartir las clases.

También se ha demostrado[70] la considerable influencia de las condiciones y hábitos sobre la educación. Ser un excelente alumno a menudo es saber servirse de indicaciones superficiales para realizar una tarea más que poseer verdaderos conocimientos. Esas habilidades estratégicas constituyen un comodín para el alumno, sobre todo ante las evaluaciones: "... saber medir la importancia de la prueba... saber apreciar rápidamente la dificultad de las preguntas... saber hacer valer lo que se sabe... saber negociar la corrección, la puntuación..."[71].

Las prácticas de evaluación

Algunos estudios recientes han demostrado el papel clave de los procedimientos de la evaluación y la incidencia directa o indirecta en el proceso educativo.

La evaluación que se realiza normalmente en clase es susceptible de numerosas críticas. Esta evaluación no sólo es, en la mayoría de los casos, sumativa y normativa sino que además muchos investigadores ponen en duda su fiabilidad y la validez de las notas dadas a los alumnos. Algunos trabajos han relacionado las notas otorgadas por los profesores a los alumnos de sus clases respectivas con las puntuaciones obtenidas por esos mismos alumnos en una prueba normalizada[72]. La diferencia entre ambas pruebas es grande. Si bien el profesor evalúa a los alumnos de su clase correctamente en términos relativos a la propia clase, traduce mal en sus notas el nivel real de los alumnos de su clase en relación con los de otras clases[73]. Además, tiende a exagerar las diferencias de aptitudes entre sus alumnos. Así, un buen alumno en una clase puede ser tomado como un mal alumno en otra clase, y al revés; alumnos objetivamente superiores a la media pueden llegar al fracaso escolar por la sencilla razón de que son los más flojos de su clase.

Así pues, la evaluación en sí misma a menudo se revela como poco equitativa pudiendo generar fracasos escolares. "Tradicionalmente la evaluación se asocia en la escuela con la creación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se clasifican entre ellos según una norma de excelencia

---

68 BECKER, H.S. Making the grade: the academic side of college life / H.S. Becker, B. Geer, E. Hugues. New York : Wiley, 1968.

69 DOYLE, W."Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants". 1986, p. 461.
CRAHAY, M. L'art et la science de l'enseignement / M. Crahay, D. Lafontaine. Bruxelles : Editions Labor, 1986, p. 435-483.
MEHAN, H. Learning lessons. Cambridge : Harvard University Press, 1979, p. 133.

70 PERRENOUD, P. "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?". En: Education et Recherche, I, 1986, p. 33-60.

71 PERRENOUD, P. idem, p. 27.

72 GRISAY, A."Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire". En: Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, Bruxelles, 1984.

73 Ello ilustra la conocida ley de Posthumus según la cual: "... un docente tiende a ajustar el nivel de su enseñanza y de sus apreciaciones de los buenos resultados de los alumnos de tal forma que pueda conservar poco más o menos y año tras año la misma distribución de las notas", que cita LANDSHEERE, G. De. Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Bruxelles : Editions Labor, 1980, p. 224.

definida en lo absoluto o encarnada por el docente y los mejores alumnos... Las notas tienen en común el informar más sobre el puesto de un alumno en un grupo o la distancia relativa a la norma de excelencia que sobre el contenido efectivo de sus conocimientos"[74]. Además, el sistema de notas se altera por el hecho de que sirven tanto para recompensar como para castigar; en cualquier caso, no indican al alumno la forma de progresar.

De ahí lo necesario que resulta incorporar de forma más correcta la evaluación en el proceso del aprendizaje. Entendida como un conjunto de ajustes progresivos la evaluación llega a ser un instrumento privilegiado para enseñar actuando tanto en los procesos como en los resultados. Los actores de la comunidad educativa tienen que familiarizarse con la utilización formativa y diagnóstica de las evaluaciones. Ahora bien, "una verdadera evaluación formativa tiene que acoplarse por necesidad a una intervención diferenciada, con lo que ello supone en términos de medios de enseñanza, de distribución del horario, de organización del grupo de clase, e incluso de cambios radicales de las estructuras escolares"[75].

Las condiciones del aprendizaje

Una evaluación poco adaptada al alumnado intensifica de forma global las malas condiciones del aprendizaje suministradas por el centro escolar. Dichas condiciones "acentúan las diferencias existentes entre los alumnos respecto a la capacidad y velocidad del aprendizaje y a la motivación para un posterior aprendizaje"[76]. Las investigaciones realizadas en esta línea han provocado la aparición de pedagogías de aprendizaje diferenciadas, entre las que se encuentra la pedagogía del dominio *(mastery-learning)*, que aspira al triunfo escolar para todos. Esta última se base en que todos los alumnos están capacitados para poder alcanzar un buen nivel de enseñanza si se les ofrece la ocasión y las condiciones apropiadas y siempre que se respete su ritmo de aprendizaje[77].

Esta pedagogía necesita clarificar los objetivos del aprendizaje y prevee, con regularidad, una evaluación diagnóstica y formativa que asegure una retroacción en el progreso del aprendizaje. Se completa con distintos ejercicios correctivos. Se ha comprobado una mejora muy notable sobre todo entre los alumnos más flojos, que quedarían excluidos en una enseñanza tradicional.

---

74 PERRENOUD, O."L'évaluation entre hier et demain". En: Coordination, Laussane, 1989, nº 35, p. 3.

75 PERRENOUD, P., op. cit., p. 4.
Consultar especialmente para el tema de la evaluación:
DE LANDSHEERE, G. de., op. cit.
ALLAL, L. L'évaluation formative dans un enseignement différencié / L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud. Berne : Lang, 1979.
BLOOM, B. Formative and summative evaluation of student learning / B. Bloom, J.P. Hastings, G.F. Madaus. New York : Mc. Graw-Hill, 1973.

76 BLOOM, B. Caracteristiques individuelles et apprentissages scolaires. Editions Labor, Nathan, 1979, p. 10.

77 BLOOM, B., op. cit.
CARROLL, J.B. A model for school learning. Teachers College Record, 1963.
HUBERMAN, M. Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Neuchâtel-Paris : Editions Delachaux et Niestlé, 1988.

PARTE III

RESPUESTAS DADAS AL FRACASO ESCOLAR

Un examen de las teorías que explican el fracaso escolar permite apreciar que cada una de ellas se inclina por una forma particular para subsanarlo. Por ejemplo, las teorías genéticas defienden una pedagogía de la selección que se apoya en la existencia de opciones de estudios y de "exámenes-balance". Cuando se tiene en cuenta el aspecto psicoafectivo del fracaso escolar se desemboca en una pedagogía de apoyo individualizado.

Las teorías basadas en factores socioculturales dan preferencia a una pedagogía compensatoria apuntando a los "grupos de riesgo". Estas encuentran su mejor expresión en la creación de Zonas de Educación Prioritaria en Francia y Bélgica (o un dispositivo equivalente en otros Estados miembros). Las teorías que desmantelan los mecanismos estrictamente escolares como generadores del fracaso escolar proponen acciones positivas e integradoras para remediarlo.

En la práctica las argumentaciones y las formas de intervención respecto al fracaso escolar se ven influidas en distinta medida por esas diferentes concepciones que se imbrican con los principios morales y políticos subyacentes, a veces contradictorios, de la sociedad en cuestión. De hecho, la problemática sobre el fracaso escolar no sólo atraviesa el campo educativo sino también el social, el cultural, el económico y el político, y cuestiona algunas decisiones fundamentales de la sociedad. Estas cuestiones remiten de forma general a los diversos cambios que han conocido los sistemas educativos en su conjunto.

La explosión demográfica de la postguerra aumentó muchísimo la demanda social de educación durante los años sesenta en los países occidentales. El proceso de democratización de la enseñanza, seguido de una prolongación en la duración de la escolarización obligatoria y del aumento significativo del número de escolarizados, suscitó un amplio debate acerca de la igualdad: igualdad de condiciones, de oportunidades y de resultados. Se trataba entonces de resolver el problema de pasar de un sistema educativo adaptado a una minoría privilegiada a un sistema escolar que permitiera a todos el éxito en los estudios. Ese período vio cómo afloraban las pedagogías compensatorias.

El final de la etapa del crecimiento económico, al que sigue un aumento del paro juvenil y un descenso del índice de natalidad, ha conducido a reducciones presupuestarias en materia de educación. Son nuevos contratiempos que han motivado prestar una mayor atención a una mejor gestión de los sistemas educativos. Desde ese momento la mayoría de los Estados miembros han acometido algunas reformas con el fin de adaptar el sistema escolar a la nueva situación, y mejorarlo, intentando de esa forma paliar las dificultades asociadas al fracaso escolar.

Desde muy diferentes puntos de vista, se comprueba que hay similitudes en la diversidad de los medios utilizados para alcanzar esos objetivos. El espacio europeo se revela como un marco apropiado, dentro de los límites fijados, para favorecer el surgimiento de acciones conjuntas encaminadas a afrontar mejor el fenómeno del fracaso escolar y, por ende, para luchar contra el peligro de la exclusión. Se trata de un desafío que hay que suscitar no sólo en el ámbito nacional sino también en el plano de la construcción europea si se quiere que dicha construcción tenga un aspecto humano.

Las respuestas aportadas remiten al problema más global de la eficiencia de los sistemas educativos. Esa cuestión se encuentra en el corazón de las reformas emprendidas por los Estados miembros y ha motivado cantidad de trabajos de investigación así como proyectos internacionales, siendo la razón por la que se presenta aquí una síntesis de las principales investigaciones sobre el tema tratado. En el capítulo siguiente se analizan las medidas específicas acometidas por los Estados miembros para erradicar el fracaso escolar y permitir a la juventud acceder a una enseñanza de calidad.

A. ¿COMO CONSEGUIR UNA ESCUELA EFICAZ? BALANCE DE LAS INVESTIGACIONES

En la actualidad el objeto del análisis y el campo de acción de la mayoría de las investigaciones se dirigen cada vez más al centro escolar con el fin de comprender mejor el funcionamiento y la influencia que éste ejerce sobre el alumnado. Se considera que la escuela es el principal agente de transformación. De ahí la trayectoria consistente en mejorar el funcionamiento de la escuela actuando más sobre los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que intentando reformar la escuela en su conjunto.

Esta nueva manera de actuar se fundamenta en el concepto de eficacia del centro escolar. Dicho concepto presenta un mayor interés práctico para las políticas educativas. Hay que señalar, sin embargo, que no existe una definición única de escuela eficaz ya que varía según los Estados y las orientaciones de las investigaciones. Para algunos trabajos "una escuela es eficaz en tanto en cuanto consigue lo que se propone hacer"[78]. Esta definición supone analizar el conjunto de objetivos que se asignan al centro escolar. Dada su complejidad, la mayoría de las investigaciones en ese campo se limitan a un número restringido de objetivos. En particular, que los alumnos tengan éxito en los estudios. El problema es saber cómo hacer la escuela más eficaz, es decir, cómo puede conducir un centro escolar a todos los alumnos al éxito escolar.

Esta problemática motivó la aparición de un "movimiento para escuelas eficaces", sobre todo en Estados Unidos, preocupado por mejorar los resultados escolares del alumnado en las escuelas donde predominan minorías étnicas con pocos ingresos. También ha inspirado dos grandes corrientes de investigación.

1. LAS INVESTIGACIONES DE TIPO INPUT-OUTPUT

Este tipo de investigación trata de identificar cuáles son en principio las características de los elementos de entrada de los sistemas educativos (recursos disponibles, características de la escuela, métodos pedagógicos, profesores) que tienen una relación positiva con los resultados escolares en la salida. Esas investigaciones se basan en general en amplias muestras. La constante global establece que las variables escolares propiamente dichas tienen una influencia limitada en los resultados escolares, al menos en los países económicamente avanzados.

En esa corriente se inscriben los grandes trabajos transnacionales de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar *(IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement)*: encuesta acerca del rendimiento en matemáticas (1966), *"six subject survey"* en ciencias, comprensión de la lectura, literatura, inglés y francés como lenguas extranjeras, educación cívica (1972-1974), y *"reading literacy"* (1989-1993).

Entre los trabajos representativos de esta corriente se encuentra el informe Coleman[79], en los Estados Unidos, que se refiere a la igualdad de acceso a la educación. El informe concluye afirmando que los recursos puestos a disposición de los alumnos en los centros educativos influyen muy poco en los resultados escolares. Factores como el medio familiar del alumno y las características del resto de los alumnos que frecuentan la escuela representan un papel más importante en términos comparativos.

---

78 MADAUS, G. School effectiveness: a reassessment of the evidence / G. Madaus, P. Airasian, T. Kellaghan. New York : Mc Graw-Hill, 1980, p. 66.

79 COLEMAN, J. Equality and educational opportunity / J. Coleman [et al.]. Washington D.C. : US Government Printing Office, 1966.

Desde su aparición se ha criticado[80] mucho la metodología y las conclusiones de este informe, sobre todo por no haber tenido en cuenta ni la organización propia del centro ni la manera de utilizar los recursos.

Los estudios más recientes se han orientado hacia la función de producción de la enseñanza, es decir, la relación entre los recursos y los resultados, calcada de los criterios vigentes en el campo económico. Estos trabajos muestran que no hay una correlación clara entre las funciones de producción -como pueden ser las relaciones maestro-alumno, la formación de los profesores o su experiencia- y los resultados escolares de los alumnos[81].

Concluyendo, los trabajos a gran escala del tipo "input-output" no han permitido identificar los factores que están en clara correlación con los resultados de los alumnos. Este conjunto de trabajos no tuvo en cuenta lo que sucedía en el interior del centro escolar y de las clases, que han sido los pilares de las investigaciones posteriores.

2. LA CORRIENTE ECOLOGICA

Las investigaciones de tipo ecológico recurren a una observación profunda y sistemática de grupos de centros escolares, considerados como buenos o no, para identificar los factores de eficacia o de ineficacia.

Un estudio que trata sobre la evaluación del rendimiento en la lectura de los alumnos en un contexto dado, ha evidenciado algunas características comunes favorables para el aprendizaje, sobre todo las previsiones positivas de los profesores en cuanto a los alumnos y el dinamismo del director del centro[82]. Estas características se han puesto igualmente de manifiesto en trabajos posteriores[83].

La investigación considerada como la más pertinente en la materia ha resaltado criterios de rendimiento diferentes al rendimiento escolar, como son el porcentaje de absentismo y de delincuencia. Concluye resaltando el efecto positivo de una combinación de factores específicos en los resultados de las escuelas, entre ellos el trabajo en casa, las previsiones positivas de los docentes, la responsabilidad de los alumnos (tutoría, participación en asambleas...)[84].

La síntesis de los trabajos realizados en este campo[85] sugiere, aunque no confirma, que algunas variables de estructura y de práctica están sistemáticamente relacionadas con los resultados de los alumnos. Se han separado trece factores importantes que van unidos a la eficacia de la enseñanza, agrupados en dos categorías:

---

80 MADAUS, G., [et al.]., op. cit.

81 HANUSHEK, E. The economics of schooling : production and efficiency in public schools. En: Journal of Economic Literature, sept. 1986.

82 WEBER, G. Inner-city children can be taught to read : four successful schools. Washington D.C. : Council for Basic Education, 1971.

83 BROODOVER W.B. School social systems and student achievement : schools can make a difference / W.B.Broodover [et al.]. New York : Praeger, 1979.

84 RUTTER, M. Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children / M. Rutter [et al.]. Cambridge : M.A., Harvard University Press, 1979.

85 PURKEY, S.C. Effective Schools : a review / S.C. Purkey, M.S. Smith. En: Elementary School Journal, marzo 1983, 83 (4), p. 427-452.

- **variables de estructura**: autogestión del centro, dirección, estabilidad del personal, formulación y organización de los planes de estudios, imagen del centro y resultados positivos en los estudios, aprovechamiento óptimo del tiempo dedicado a adquirir conocimientos y apoyo del distrito.

- **variables de práctica**: acuerdos y relaciones escolares, sentido de la comunidad, claridad de objetivos.

Se han realizado diversos proyectos para poder introducir en los centros escolares innovaciones dirigidas a mejorar la eficacia. De todo ello citaremos principalmente dos clases[86].

a) Proyectos de innovación basados en un modelo de escuela de éxito[87] caracterizado por cinco rasgos:

- una dirección fuerte y atenta a la calidad del aprendizaje;
- centrar al conjunto del personal en la instrucción;
- un ambiente de orden y de seguridad favorable al trabajo;
- un comportamiento de los profesores atestiguando que esperan de cada alumno al menos el grado mínimo de conocimientos;
- un control de la eficacia de la enseñanza tomando como base el rendimiento obtenido por los alumnos.

El proyecto Rise (1979), en los Estados Unidos, tuvo como objetivo mejorar el rendimiento de algunas escuelas primarias cuyos resultados eran negativos. Se fijaron varios objetivos: aumentar el sentido de la responsabilidad profesional de los docentes, desarrollar trabajos de recuperación en la clase acompañados de trabajos en grupos reducidos para los alumnos más flojos, reforzar la coherencia del entorno educativo... Después de aplicarse tres años, los resultados del proyecto significaron una mejora en el rendimiento de matemáticas y de lectura en algunas escuelas, pero un débil avance, a veces nulo, en la mitad de los centros escolares.

El proyecto *SIP (School Improvement Project)* se dirigió a algunas escuelas muy desfavorecidas de Nueva York (1979). Los objetivos eran mejorar las prácticas administrativas, el ambiente del centro, las técnicas de evaluación de los alumnos, las expectativas de los profesores y la concentración de todos los esfuerzos para que los alumnos alcanzaran unos conocimientos elementales. Al cabo de dos años de la aplicación del proyecto se notó una mejoría en el 60% de las escuelas participantes. Los investigadores que tomaron parte en este proyecto[88] resaltaron el impacto considerable que supuso la implicación efectiva de la dirección y de los profesores en las acciones, asi como el apoyo de los padres de los alumnos, sobre el rendimiento de las escuelas.

Las dos experiencias reflejan lo difícil que resulta mejorar realmente las escuelas con bajo rendimiento. Algunos investigadores creen que es preferible ayudarles en primer término a ser eficaces en su trabajo diario para poder crear las condiciones de una verdadera innovación[89].

---

86 Véase el informe de GRISAY, A. Pour un parcours scolaire sans ratés : Du mythe de la bonne école à la réalité (fuyante) de l'école efficace. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université, 1988.

87 EDMONDS, R.R. East Lansing. Michigan : University, Center for School Improvement,1982. Es un documento de trabajo no publicado citado por GOOD y BROPHY:"School effects" en WITTROCK, M.C.(ed.): Handbook of Research on Teaching. New-York : Macmillan, 1986, p. 570-601.

88 CLARK, T.A. School improvement in New-York City : the evolution of a project / T.A. Clark, D.P. Carthy. En: Educational Researcher, 12 (4), p. 17-24.

89 GOODLAD, J. A place called school : prospects for the future. New-York : Mac Graw-Hill, 1983

b) Proyecto internacional para mejorar el funcionamiento del centro escolar (ISIP, 1982-1986)

Promovido por el Centro para la investigación e innovación de la enseñanza de la OCDE, incumbe a catorce países (República Federal de Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza). Los trabajos se han realizado a través de grupos internacionales encargados de un tema concreto entre los que se encuentran el autoanálisis del centro escolar, los directores de los centros y los agentes internos del cambio en el proceso de mejora del funcionamiento del centro escolar...

Se entiende como mejora del funcionamiento del centro escolar "el esfuerzo sistemático y constante cuyo objetivo es modificar, en uno o varios centros escolares, las condiciones en las que se imparte la enseñanza así como las demás condiciones internas ligadas a ello, constituyendo su última finalidad alcanzar de forma más eficaz los objetivos de la enseñanza"[90].

Se han realizado trabajos en profundidad en situaciones concretas como:

- la reforma *MAVO* en los Países Bajos con vistas a apoyar las medidas nacionales de enseñanza individualizada en la educación secundaria;
- el autoanálisis del centro en las escuelas secundarias de Francia;
- el proyecto piloto *GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools)*, propiciado en el Reino Unido por la Universidad de Bristol, con vistas a la elaboración y evaluación de un material de autoanálisis para las escuelas;
- el autoanálisis de la escuela, en Dinamarca, por un círculo de estudios de temas determinados por el centro escolar;
- la reforma de la educación primaria en Bélgica proyectado en septiembre de 1973.

A partir de esos ejemplos renovadores los estudiosos en la materia han retenido algunos principios dignos de respeto para hacer más eficaces los centros escolares, principalmente el tomar en consideración el medio general, la importancia del centro escolar en sí mismo en cuanto foco de reflexión estratégica, el lugar esencial de la actuación del profesorado, del director del centro, de los alumnos y de sus padres en ese contexto.

Las conclusiones de los trabajos del *ISIP* enfocados concretamente al autoanálisis del centro escolar[91] demuestran que esa práctica es una condición necesaria para mejorar el funcionamiento del centro escolar. Pero ese autoanálisis tiene que sustentarse, si no quiere resultar insuficiente, en un apoyo exterior en forma de consulta, de acciones de formación o de cualquier otra forma de ayuda para poder realizar el cambio o los objetivos de calidad esperados.

Además, los trabajos han resaltado la importancia de los directores de centro para mejorar el funcionamiento del centro escolar a condición de que tengan muy claro los fines que quieren alcanzar y que se les prepare para ello[92].

---

90 VAN VELZEN, W.G. Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école. / W.G. Van Velzen [et al.]. Paris : éditions Economica, 1988, p. 54. OCDE-ISIP.

91 HOPKINS, D. La pratique de l'autoanalyse de l'établissement scolaire / D. Hopkins, R. Bollen. Paris : éditions Economica, 1988. OCDE-ISIP.

92 STEGO, N.E. Le rôle des chefs d'établissements dans l'amélioration du fonctionnement de l'école / N.E. Estego [et al.]. Paris : éditions Economica, 1988. OCDE-ISIP;

HOPES, C. Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école - études de cas de dix pays de l'OCDE. Paris : éditions Economica, 1988. OCDE-ISIP.

Otros trabajos han resaltado también el papel esencial de la dirección del centro[93]. Las características para que una dirección de centro sea eficaz son principalmente las siguientes[94]:

- centrar los objetivos del establecimiento escolar en la instrucción desarrollando criterios de éxito en los estudios y previsiones de signo positivo cara a los alumnos;
- conocer la vida real de las clases;
- crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad que constituye el centro escolar;
- preservar la autonomía del centro;
- organizar el tiempo disponible, sobre todo para permitir acuerdos con los profesores...

CONCLUSION

La mayoría de estos trabajos han acabado estableciendo listas de criterios de eficacia dejando entender que su adopción conseguiría resultados en todos los centros escolares. Además, no se da ninguna indicación acerca de las combinaciones, coordinaciones y modulaciones de esos criterios para conseguir mejorar el funcionamiento de las escuelas[95].

Conviene precisar que la mayoría de esos trabajos han usado los resultados escolares para medir la eficacia del centro escolar a través de exámenes normalizados de una o dos asignaturas.

Estudios más recientes realizados en el Reino Unido[96] han superado, sin embargo, los criterios cognoscitivos y han medido principalmente el progreso de los alumnos respecto de la asistencia, de la conducta, de la imagen de uno mismo, de la actitud frente al centro escolar. Dicho trabajo ha resaltado la necesidad de tomar en consideración el factor "alumno" al medir la eficacia del centro escolar, así como entender las prácticas y la cultura de este último cuando se trata de mejorar su funcionamiento.

Hay pocos trabajos dedicados a los fenómenos de interacción entre aptitud de los alumnos y tratamiento administrado para mejorar la eficacia del centro escolar. Algunos estudios realizados en la Comunidad francesa de Bélgica han dejado claro, sin embargo, que los criterios de eficacia varían en función de la composición social del centro escolar[97].

Las investigaciones sobre la eficacia de los centros escolares constituyen una corriente prometedora, como es evidente, pero todavía no han sacado a la superficie todas las riquezas que almacena en potencia. Los trabajos más actuales, que se orientan hacia un desarrollo de la noción de eficacia en esferas diferentes a la esfera cognoscitiva y hacia la investigación de interacciones entre criterios de eficacia y composición social del centro escolar deberían, en los próximos años, desembocar en la puesta a punto de vías de intervención más afinadas y mejor adaptadas a la variedad de los centros escolares.

---

93 STALLING, J. School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools / J. Stalling, G. Mohlman. Informe final, Grant Nº NIE-G-80-0010, Washington, D.C., National Institute of Education, septiembre de 1981.

DWYER, D.C. The principal's role in instructional management : five participant observation studies of principals in action / D.C. Dwyer [et al.]. San Francisco : Far West Laboratory, 1982.

94 COHEN, M. Instructional, management and social conditions in effective schools in Webb A.O., WEBB, L.D. School finance and school improvement : linkages in the 1980's. Cambridge, M.A. : Ballinger, 1983.

95 Para analizar los trabajos sobre la eficacia de la enseñanza véase BROPHY, J. Teacher behavior and student achievement in Witrock, M. / J. Brophy, Th.L. Good. New York : Mc Millan, 1986. Edición Handbook of research on teaching.

Para una revisión de los trabajos realizados sobre el tema en Gran Bretaña véase REYNOLDS, D. School effectiveness and Improvement : A review of the British Literature, conferencia anual de la American Educational Research Association, en Boston, abril de 1990.

96 MORTIMORE, P. School matters : the junior Years / P. Mortimore [et al.]. Somerset : Opens Book, 1988. Estudio realizado por cuenta del Inner London Education Authority.

97 GRISAY, A., op. cit.

B. MEDIDAS ESPECIFICAS CONTRA EL FRACASO ESCOLAR

Las intervenciones en este campo son de muy variado signo. Algunas acciones se enmarcan fuera del ámbito escolar, en otras esferas de la sociedad (trabajo infantil, asistencia social, sector socioeconómico, inserción profesional, etc.).

En lo que atañe a las medidas relacionadas directamente con el sistema educativo, algunas son de tipo estructural y actúan tanto en el marco general del centro escolar (los ritmos escolares, la generalización de la escolarización, la estructura interna...) como en la organización de la enseñanza (flexibilidad de los programas educativos, evaluación, orientación...).

Otras se enfocan específicamente a los actores del campo educativo: el centro escolar (autonomía, reforzamiento del papel del director del centro, participación ...), el profesorado (formación, unión con el entorno, métodos de enseñanza, de evaluación...), la familia (mayor participación en la escolarización de los hijos, en la gestión del centro escolar...), el alumno (estímulación del aprendizaje, apoyo, evaluación, orientación, formación en empresas...).

Estos planes estratégicos, realizados en diversos grados en los Estados miembros de la Comunidad Europea, tienen el inconveniente de conceder privilegios a la prevención del fracaso escolar más que a ponerle remedio, indudablemente más oneroso y menos satisfactorio en los resultados a largo plazo.

Presentamos a continuación algunas de las formas de intervención más importantes en cuanto a la lucha contra el fracaso escolar en el conjunto de la Comunidad Europea.

1. LA PREESCOLARIZACION

Aunque nadie dude hoy día del efecto beneficioso de la educación en el niño desde la primera infancia subsisten, sin embargo, entre los Estados miembros de la Comunidad Europea diferencias en la manera en que puede contribuir de forma más eficaz al desarrollo y mejora de las posibilidades de triunfo escolar.

La reunión de altos cargos de Educación de los Estados miembros de la Comunidad Europea celebrada en Bruselas en junio de 1992, mostró concepciones diferentes en la educación del niño. Mientras que las representaciones de los Países Bajos, Irlanda, República Federal de Alemania y Dinamarca insistieron en la función de la socialización de la preescolarización, otros países como Bélgica, Francia, Italia, España, Grecia y Luxemburgo, más bien compartieron la importancia de la adquisición de los preaprendizajes durante ese período además de la socialización. No obstante, hay que subrayar la tendencia actual de la investigación hacia un equilibrio armonioso entre esos dos objetivos (socialización y aprendizaje) en Europa.

El papel atribuido a la preescolarización difiere, pues, en los Estados miembros de la Comunidad Europea ¿Cuál es la situación del tema?

Preescolarización en los Estados miembros

CATEGORIA POR EDAD		TASA DE ESCOLARIZACION				
		2 años	3 años	4 años	5 años	6 años
B	de 2 años y medio a 6 ("escuela maternal")	1989-1990 *				
		-	90 %	97 %	100 %	100 %
DK	*Vuggestuer* ("casa cuna"), 0 a 3 años, *Bornehaver* (jardín de infancia), 3 a 7 años *Bornehaveklasser* ("clases maternales"), 5 a 7 años	1992 ****				
			56,7 %	76 %	76 %	98 %
D	de 3 a 6 años (*Kindergarten*) 1)	1991: 67,9% de promedio ****				
GR	de 3 años y medio a 5 y medio *(Nypiagogeia)*	1989 **				
		-	-	60 %	99 %	
E	*Educación Infantil* en dos ciclos de 0-3 años y de 3-6 años	1988: 45,7% de promedio ***				
F	2-4 años: maternal "inferior" 4-5 años: maternal "media" 5-6 años: maternal "superior"	1992 ****				
		34 %	90 %	100 %	100 %	-
IRL	sin preescolarización oficial, posibilidad de cursos integrados en la *National School* desde los 4 años (escol. oblig. a los 6 años)	1987 *				
				55 %	100 %	
I	de 3 a 5 años en las escuelas "maternales"	1987 *				
				87,3 %		
L	de 4 a 6 años	1987 *				
				90 %	100 %	
NL	sin sistema oficial pero hay grupos lúdicos para los menores de 4 años gestionados por asociaciones privadas o algunas autoridades locales	1991 ****				
				99,2 %	100 %	100 %
P	*Jardins de Infancia* de 3 a 5 años	1991-1992 ****				
			28,8 %	46,8 %	66,6 %	
UK	no hay sistema oficial pero según los *LEA* los niños de 3 a 5 años pueden ser acogidos en las *Nursery Schools* o "clases maternales" de escuelas primarias	1988: 45,3% de promedio de los que un 24% a tiempo parcial ***				

Fuentes: * Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans les Etats membres de la Communauté Européenne / EURYDICE y CEDEFOP, 1990.
** RIVIERE, R. L'Echec scolaire est-il une fatalité?. Paris : Ed. Hatier, 1991. (Collection Education Actualité).
*** OCDE. Regards sur l'éducation. 1992.
**** Ministerio de Educación del país respectivo.

1) Estas estadísticas presentan únicamente la asistencia a los jardines de infancia. No se tienen en cuenta el resto de las instituciones preescolares para niños de 5 años *(Vorklassen)* y de 6 años en edad de escolarización en la primaria, pero que no están aún maduros *(Schulkindergarten)*. En términos estadísticos estas cifras son irrelevantes. La tasa de un 67,9% indica la proporción de niños entre 3 y 6 años que frecuentan los jardines de infancia en los antiguos *Länder*.

Algunos países favorecen una preescolarización precoz. Como por ejemplo Francia y Bélgica que registran porcentajes del orden del 30% desde los dos años de edad y alcanzan más del 90% a los tres años. También sucede en España donde a partir de la reforma educativa de 1990 *(LOGSE)* se organiza la preescolarización como un nivel educativo completo a partir de temprana edad. El objetivo es permitir que más del 20% de los niños asistan a un jardín de infancia desde los 3 años de edad.

En casi todos los Estados miembros el porcentaje de preescolarización se acerca al 60% a partir de los 4 años. Portugal cubre parcialmente el período de los 3-5 años de edad; la preescolarización privada y pública en enero de 1990 no alcanzaba más que a un 29%, elevándose a un 47,7% en 1991-1992.

La asistencia a l'*école maternelle, Nursery School, jardin d'enfants* es voluntaria en todos los Estados miembros excepto en Luxemburgo, donde es obligatoria a partir de los 4 años.

Por el contrario, algunos Estados miembros no prevén oficialmente un sistema nacional de educación preescolar. Así sucede en Irlanda donde los servicios existentes son fundamentalmente voluntarios. En 1987-1988 la *Irish Pre School Playgroups Association* (asociación irlandesa de grupos lúdicos preescolares) reagrupaba a 1.501 grupos que cubrían la preescolarización de 20.774 niños. No obstante, hay que puntualizar que las *National Schools* pueden acoger a niños desde los 4 años de edad, por lo tanto dos años antes del comienzo de la escolarización obligatoria, en la sección infantil de la escuela primaria llamada *Infant Classes.*

En los Países Bajos ya no existe nivel preescolar oficial organizado por el ministerio desde el primero de agosto de 1985; se ha integrado en la educación primaria (enseñanza que comienza, pues, a los 4 años pero no es obligatorio más que a partir de los 5). Las guarderías infantiles o grupos lúdicos que existen para los niños menores de 4 años las gestionan organismos privados o algunas autoridades locales. No obstante, el programa de actividades ofrecido a los niños de 4 años se elabora en función de su edad.

En el Reino Unido las *Local Education Authorities* disponen de libertad total para organizar o no una educación preescolar para niños menores de 5 años -excepto para los niños de 2 a 5 años con necesidades especiales- en las escuelas maternales subvencionadas, en las clases maternales adscritas a escuelas primarias o en las clases de acogida de la escuela elemental de primer ciclo. La iniciativa privada es significativa también en este campo.

La vocación específica de la educación preescolar está ligada indiscutiblemente al contexto cultural que configura la organización del sistema educativo; participa en la manera de entender qué lugar tiene el niño dentro de la familia y de la escuela.

La preescolarización: socialización y desarrollo del niño

La preescolarización constituye, en el conjunto de los Estados miembros, un lugar de desarrollo y socialización, especialmente por la importancia que en ella se da a las actividades lúdicas y de iniciación.

Algunos Estados miembros resaltan expresamente el papel de complemento de la educación y de la vida familiar. Se comprueba sobre todo en los *Bornehaver* (jardines de infancia) en Dinamarca y en los *Kindergarten* de la República Federal de Alemania donde los niños no reciben enseñanza académica propiamente dicha.

Aunque en las clases de la escuela maternal danesa (jardín de infancia) se imparten enseñanzas desde la Ley de 1985 (nº 270) se trata simplemente de juegos y actividades para su desarrollo con los que se familiariza al niño a convivir con otros niños en la escuela. Las clases de preescolar o jardines de infancia escolares adscritas a la escuela primaria en algunos *Länder* de la República Federal de Alemania se preocupan ante todo de desarrollar el interés del niño por la escuela sin dispensar enseñanza académica propiamente dicha.

Irlanda que en principio no dispone de educación preescolar tiene previsto no obstante un programa especial de educación preescolar de lectura y de matemáticas para la categoría específica de niños de familias itinerantes *(travellers children).*

En Italia, la Ley de 1968 vigente hasta el Decreto Ministerial de junio de 1991, estipulaba de forma expresa que la escuela maternal se orientaba a completar el esfuerzo educativo de los padres para evitar cualquier desequilibrio y cualquier inadaptación social, además de orientarse a adquirir los primeros aprendizajes. Las disposiciones actuales, aun reconociendo a la escuela maternal la calidad de instancia educativa de pleno derecho, subrayan los lazos estrechos con la educación familiar.

Estas anotaciones conducen a las siguientes observaciones: algunos Estados miembros comparten el sentimiento de que la educación de la primera infancia incumbe ante todo a la familia. Esos Estados miembros se caracterizan por el rasgo común de inscribirse en un contexto cultural muy impregnado de valores que ponen en un primer término el papel educativo de la familia. Las estructuras establecidas eventualmente por el Estado o por organismos privados se limitan a la socialización y al desarrollo del niño pero su misión no es la instrucción.

La preescolarización y los primeros conocimientos

El panorama preescolar europeo ha sido influido también por otra concepción de la primera infancia, considerada como un momento privilegiado para adquirir los primeros conocimientos. Esta visión de la infancia es flagrante especialmente en Francia, donde se ha institucionalizado la escuela maternal como un verdadero centro educativo a partir de una ley de 16 de junio de 1881. Lo mismo sucede en Bélgica desde 1880, en Italia, España, Grecia, Luxemburgo y Portugal.

En España la aplicación de la LOGSE ha supuesto sin embargo una reorientación poniendo el acento en la socialización del niño más que en las actividades unidas estrictamente al desarrollo intelectual.

De forma global, en esos Estados miembros la preescolarización forma parte integrante del sistema educativo; en Francia y Bélgica desde hace tiempo, en España más recientemente por la Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, y en Italia desde 1991.

En ese contexto pedagógico, la educación preescolar tiene como objetivo no sólo la socialización y el desarrollo del niño, sino también prepararlo para el futuro aprendizaje. Por ejemplo, en Francia la sección superior de la escuela maternal participa en el *cycle des apprentissages premiers* con el curso preparatorio y el primer año del curso elemental[98]. La escuela tiene que volcarse en ayudar al desarrollo intelectual con actividades matemáticas, científicas y de lenguaje mediante varias clases de aprendizaje adaptadas a la edad -como en Bélgica, Italia, España...-, dentro del abanico más amplio de objetivos de la educación primaria -como en Luxemburgo y Grecia-. Señalemos también que algunos jardines de infancia practican el bilingüismo: por ejemplo, en la región de Bretaña, País Vasco, Alsacia en Francia y Valle de Aosta en Italia.

La preescolarización y el fracaso escolar

Los Estados miembros que se acaban de citar confieren a la preescolarización del niño virtudes que facilitan el éxito escolar apoyándose en conclusiones de numerosos trabajos científicos.

---

98 Decreto nº 90-788 de 6 de junio de 1990 relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas maternales elementales.

Estos últimos estudios basados en datos estadísticos han demostrado, pues, la influencia positiva de la preescolarización y la prolongación de su efecto a lo largo de los estudios posteriores[99]. La preescolarización también permite el descubrimiento precoz de dificultades eventuales del alumno y por ello se convierte en una herramienta utilizable en la prevención del fracaso escolar. Algunos Estados miembros han reconocido además de forma expresa en las disposiciones legales, la influencia determinante que ejerce en el transcurso de la educación escolar.

De este modo, el informe anexo a la Ley de Orientación francesa de 10 de julio de 1989 afirma que la escuela maternal "desempeña un papel significativo a favor de los niños menos favorecidos para acceder al saber". El objetivo fijado consiste en motivar a los niños a que aprendan y a que adquieran comportamientos y actitudes favorables para su futura escolarización. En este contexto Francia ha desarrollado mucho la acogida de los niños de dos años, especialmente los que provienen de medios desfavorecidos. La ley estipula, en efecto, que "la acogida de niños de 2 años se ha extendido prioritariamente en las escuelas situadas en un entorno social desfavorecido, independientemente de que se trate de un medio urbano, rural o de montaña".

Y en esta perspectiva de prevención del fracaso escolar también España y Portugal, a partir de las reformas de sus respectivos sistemas educativos (LOGSE en 1990 y la Ley de Bases del Sistema Educativo de 1986, respectivamente), hacen grandes esfuerzos para mejorar el acceso a la preescolarización.

Portugal ha acentuado el aspecto cuantitativo, dada la grave situación deficitaria que sufre en la materia, creando estructuras nuevas (998 jardines de infancia abiertos entre 1987 y 1992), y puestos complementarios del profesorado de educación preescolar (5.360 puestos previstos para 1993). Además, se han puesto en la actualidad equipos itinerantes con el fin de compensar la carencia de personal y de infraestructura de acogida. España proporciona las plazas suficientes para garantizar la escolarización de la demanda y sigue esforzándose en aumentar el porcentaje de preescolarización.

La ambición de la escuela maternal italiana, verdadera instancia educativa desde el Decreto de junio de 1991[100], va más allá de la lucha contra el fracaso escolar y se orienta a la exclusión social. En efecto, ese texto estipula que la preescolarización tiene que ayudar a los niños a convertirse en "individuos libres, responsables y participantes activos en la vida de la comunidad local, nacional e internacional".

Numerosos trabajos intentan demostrar los efectos beneficiosos de la escolarización desde la más tierna edad en el aprendizaje infantil, especialmente en el dominio del lenguaje. El alumno escolarizado precozmente empieza la educación primaria con un nivel de desarrollo más elevado que el del resto. Se comprueba, sin embargo, que el porcentaje de retraso escolar más alto se registra en los Estados miembros partidarios de una preescolarización precoz, tipo "aprendizajes de base". Así, Bélgica y Francia acusan un porcentaje de retraso importante desde el comienzo de la educación primaria. Este fenómeno aparentemente contradictorio se explica con facilidad por la práctica de la repetición de curso de la que, sin embargo, no se ha demostrado nunca su utilidad pedagógica. Al contrario, numerosos de estudios realizados en este campo han probado más bien su ineficacia[101].

---

99 DURAND-PRINBORGNE, C. L'égalité scolaire par le coeur et par la raison. Editions Nathan, 1988. (Collection "Education").

GEDREM. Echec et maternelle: avant six ans déjà la sélection. Paris : Editions Syros, 1980.

BOUYALA, N. "L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance". Paris : la Documentation Française, 1982. Informe para el Secretario de Estado para la Familia.

100 Decreto Ministerial italiano de 3 de junio de 1991 acerca de "Las nuevas orientaciones de las actividades educativas en la escuelas maternales del Estado".

101 Para una ojeada de la literatura sobre el tema véase el artículo de M. CRAHAY, Echec de l'élève, échec de l'école? Théorie et Pratique, Bruxelles, 1993.

De hecho la discusión relativa al efecto de la preescolarización en los resultados escolares remite a la cuestión más global de la organización y funcionamiento del sistema educativo. La escolarización precoz se justifica por la necesidad de iniciar actividades cognoscitivas a una edad temprana y la repetición de curso confirma lagunas en el aprendizaje. Estos dos elementos derivan de una concepción idéntica del centro escolar en el que las estrategias educativas privilegian el aspecto cognoscitivo. No obstante, conviene observar que algunos de los Estados que valoran este tipo de funcionamiento ponen al niño en el centro de sus preocupaciones educativas, dendro de las disposiciones legales (en Francia en 1989 y en España en 1990).

Respecto a la organización pedagógica, en varios Estados miembros se proponen algunos criterios metodológicos y didácticos. En general, el maestro parece gozar de gran autonomía en este campo, lo que le permite apreciar el ritmo de cada niño como sucede en Francia, o introducir la pedagogía del proyecto como en Bélgica.

A pesar de que la escolarización precoz a los dos años de edad presenta un mejor balance coste-eficacia que una acción de reducción del tamaño de las clases en la educación primaria, (de acuerdo con un estudio francés reciente hecho al respecto[102]), no resultaría especialmente beneficiosa para niños de un medio desfavorecido. Sin embargo, deja rastros de signo positivo en la escolarización ulterior del alumno.

Concluyendo, hace falta preservar los beneficios adquiridos por la preescolarización evitando que otros mecanismos no acaben reduciéndolos a la nada. En consecuencia convendría esforzarse en promover una política preescolar vinculada estrechamente con otras medidas enfocadas a remediar el fracaso escolar, todo ello dentro del marco global de la organización del sistema educativo y con vistas a una mayor coherencia en su funcionamiento.

2. LA PARTICIPACION

Desde hace algunos años se asiste a un empuje de la colaboración en varios sectores de la sociedad, empuje al que el centro escolar se muestra muy sensible. La institución escolar que realizaba la tarea pedagógica y educativa en un mundo cerrado se ha abierto en los últimos tiempos a la participación, a la intervención de instituciones y personalidades externas a ella.

La problemática del fracaso escolar y sus cruciales envites movilizan hoy día numerosos esfuerzos para promover el éxito escolar del máximo de alumnos. Esto ha llevado a buscar sinergias con socios en el interior pero también en el exterior del sistema educativo.

Esta apertura participa de una concepción nueva de la educación según la cual la escuela no puede cumplir su función por sí sola. Esa apertura conduce a flexibilizar la forma de funcionar, sobre todo con una mayor autonomía de los centros (no sólo del director sino también de los profesores), condición necesaria para llevar a buen término medidas de cooperación.

---

102 JAROUSSE, J.-P., MINGAT, A., RICHARD, M. La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. En: Education et Formation, nº 31, abril-junio 1992. Paris, p. 46. (Estudio auspiciado por el DEP, Dirección de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación Nacional).

El peligro de una escuela a dos velocidades ha suscitado en varios Estados miembros respuestas entre instituciones y entre los socios colaboradores, respuestas reflejadas en eslogans publicitarios como "el éxito escolar es asunto de todos", "movilicemos todas las energías en torno a la escuela". Así sucede en Portugal donde el *Programa Educativo Para Todos (PEPT)*, creado el 16 de mayo de 1991, y el *Programa Interministerial de Promoción del Exito Escolar (PIPSE)* que se han desarrollado entre 1987 y 1992, animan las actitudes de participación, de solidaridad y de cooperación entre todos los que actúan en el ámbito educativo para conseguir reducir el fracaso y el abandono escolares.

El objetivo es conseguir que todos los niños concluyan la escolarización obligatoria. En Francia los proyectos de escuela pública y de centros reconocidos por la Ley de Orientación de 1989 proporcionan una reglamentación a los participantes.

La participación, convertida en palabra clave en la lucha contra el fracaso escolar en algunos Estados miembros, se traduce en la movilización de participantes diferentes y suscita acciones en diversas direcciones: colaboración entre centros escolares, colaboración reuniendo a asociaciones locales, a trabajadores sociales, centros educativos, empresas...

En la mayoría de los Estados miembros existen una serie de dispositivos que reflejan una voluntad política local para promover el éxito escolar. Esta buena voluntad se puede expresar a través de contratos "ciudad-educación" como sucede en Francia. Un contexto político-educativo al nivel de la ciudad o del barrio, movilizando las energías de asociaciones, personajes locales, centros escolares... puede dinamizar la acción de los profesionales de la educación, suscitar acciones específicas, apoyo, medios. Así pues, la puesta en pie de actividades de ayuda a los deberes escolares, de apoyo escolar, moviliza en el ámbito local a las asociaciones del barrio, a los voluntarios.

El programa de renovación social en los Países Bajos (desde 1989) prevé acuerdos de colaboración especial entre el municipio y los centros escolares a través de la creación de un fondo local para hacer frente a problemas escolares como son el abandono precoz de los estudios, especialmente elevado en ese país. Además, se han creado "comisiones de asistencia escolar" en algunos municipios y regiones de los Países Bajos para reducir el abandono y el absentismo escolar.

En Portugal y en España, el papel de las autoridades locales es particularmente importante para dar un impulso a acciones de enseñanza compensatoria que atienden a escolares de barrios desfavorecidos o a niños que se adaptan mal al sistema de enseñanza tradicional (zonas rurales, nómadas, niños de trabajadores estacionales...). De la misma forma, en Portugal los municipios desempeñan un papel de apoyo social significativo, asegurando los transportes y el complemento de alimentación destinados sobre todo a los niños de la educación preescolar y del primer ciclo de la enseñanza básica.

En Italia las autoridades locales se asocian, por ejemplo, con centros escolares en las acciones preventivas contra la toxicomanía en la escuela.

En Francia los proyectos (de escuela o establecimiento) pueden articularse en torno a una colaboración en la que participan instituciones locales (equipos socioculturales...), empresas, colectivos locales (por ejemplo, los programas de desarrollo urbano, los contratos de distribución del tiempo infantil...). Por otra parte, algunos municipios (principalmente en Aix en Provence) han organizado, en colaboración con asociaciones, jornadas de estudios, comisiones y grupos de reflexión sobre el acompañamiento escolar y la lectura y han suscitado acciones sobre todo ello. Los municipios también representan o el papel de intermediarios entre los centros escolares y los actores extraescolares o son colaboradores en manifestaciones específicas.

En la República Federal de Alemania el tiempo de enseñanza cubre tradicionalmente media jornada y la atención a los niños fuera del horario escolar se ha considerado siempre como responsabilidad

de la familia. Sin embargo, los cambios en la estructura familiar (número creciente de hijos únicos y de hogares monoparentales) así como las mutaciones dentro del mundo laboral (aumento del número de mujeres que trabajan) han hecho que la gente sea partidaria de que los niños en edad escolar estén en el centro durante toda la jornada. Las ofertas extraescolares propuestas por diversos poderes organizadores que colaboran con la escuela tienen cada vez más relevancia. Además de la escuela hay, pues, numerosas instituciones que ayudan a la juventud a cuenta de los poderes públicos o privados. También existen instituciones culturales y formativas que proponen la posibilidad de actividades de ocio y de ayuda en los deberes escolares de casa. Entre los principales ejemplos de colaboración del centro escolar con los poderes responsables de las actividades en pro de la juventud y del deporte conviene citar especialmente los conservatorios de música, las escuelas de arte, las casas de la juventud y de cultura y las asociaciones deportivas.

También las empresas son colaboradores selectos en la lucha contra el fracaso escolar. Están llamadas a representar un papel cada vez más significativo no sólo en la formación inicial del alumno sino también en su inserción socioprofesional. Así pues, en la República Federal de Alemania, donde hay una sensibilidad especial para preparar al alumno en la empresa, se ayuda financieramente a las que acogen y preparan a jóvenes con retraso escolar. El chico tiene más facilidades para resolver sus dificultades cuando cuenta con una ayuda afrecida a lo largo de toda su formación.

En los Países Bajos, la Comisión Rauwenhoff de educación y del mercado de trabajo en un informe de mayo de 1990, preconiza una colaboración más profunda entre los centros escolares y las empresas en cualquier etapa del aprendizaje de la juventud, con el fin de llenar la fosa que hay entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. En Francia, desde enero de 1992, existe una Comisión nacional de "educación-empresa" que refuerza la colaboración entre el Ministerio de Educación y los colaboradores sociales e intenta coordinar el conjunto de formaciones iniciales, secundarias y superiores con las necesidades y proyectos de las empresas. Esa colaboración se enfoca principalmente hacia la mejora de la orientación profesional de la juventud gracias al desarrollo de la información sobre los oficios.

Existen muchas iniciativas locales que asocian los centros escolares, los poderes locales y el entramado económico, capaces de facilitar prácticas en empresas para contribuir a la inserción profesional de la juventud. Por ejemplo, el taller de Marolles y el "Centre des Etangs Noirs" en Bruselas se orientan a preparar a los jóvenes excluidos del centro escolar pero que todavía están en el período de escolarización obligatoria. En Nijmegen, Países Bajos, algunas empresas colaboran con establecimientos técnicos en proyectos orientados a la reinserción escolar, profesional y social de aquellos jóvenes que han roto con la escuela. En Portugal se pide la movilización de todas las energías para implantar la enseñanza profesional prevista por la reciente reforma del sistema educativo. Incluye la colaboración entre el Estado, los agentes económicos, las actividades locales con el fin de conseguir una cofinanciación o la colocación de jóvenes para prácticas de formación en empresas.

El éxito escolar del alumno es un reto lo suficientemente importante como para que suscite sinergias entre todos los sectores sociales en la mayor parte de los Estados miembros. No obstante, el estudiante parece ser el gran ausente del mecanismo de la participación. El alumno, que se encuentra en el centro del problema del fracaso escolar, al final apenas se ve implicado en los procesos de concertación real o de cooperación durante su escolarización. Y, sin embargo, la participación comprometida en esa vía parece muy esperanzadora y podría evitar cantidad de rutinas si estuviera mejor organizado, sobre todo por los mismos alumnos.

En el plano institucional existen generalmente estructuras de representación. Sin embargo, éstas, una vez comprobada su limitada capacidad de acción, no consiguen conferir al alumno la calidad de colaborador de pleno derecho. Además se nota poco entusiasmo por parte del alumnado en esta forma de participación, lo que no favorece en absoluto el rendimiento y la eficacia de esas estructuras.

La participación del alumno en la administración y en la vida escolar en general se organiza de diferentes modos.

En Grecia se plasma a través de asociaciones estudiantiles, *Mathitikes Kinotites* a nivel de cada clase, y del centro escolar en su conjunto. Está organizada sobre todo en la educación secundaria, mediante la asamblea general de la clase y del centro escolar, y el consejo de alumnos de la clase y de la escuela. Intervienen principalmente en el ámbito de los problemas disciplinarios y escolares.

En Dinamarca cualquier alumno no solamente tiene el derecho sino la obligación de participar en las decisiones tomadas en colaboración con los profesores acerca del contenido, formas y métodos de enseñanza, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes. Los consejos de los alumnos son obligatorios en cada centro educativo con tal de que ellos mismos lo deseen; representan los intereses de los escolares ante las autoridades educativas municipales o regionales.

En la República Federal de Alemania los alumnos están representados desde la *Grundschule* con las elecciones de delegados de clase. A partir de la educación secundaria todos los modelos de escuelas prevén una representación de los alumnos a nivel de centro escolar, de región y de *Land*. Entre las obligaciones y derechos de la representación del alumnado se prevén principalmente la participación en el trabajo de educación y de cursos, la realización de actividades culturales, sociales y deportivas en el ámbito del centro, la defensa del interés colectivo ante el director de la escuela, el profesorado, y los representantes de padres; también debe citarse el derecho a recurrir por parte de algunos alumnos ante medidas disciplinarias, la participación en las reuniones de la escuela junto con el director, el profesorado y los padres.

Los alumnos tienen representación en los centros educativos de secundaria en Bélgica (consejo de participación), en Francia (consejos de administración de los *lycées*), en Italia, en España (*consejo escolar*) y en Portugal en los consejos pedagógicos y de dirección escolares en la enseñanza secundaria. Son esencialmente consultivos excepto en España donde es también un organismo de dirección. En algunos casos los alumnos pueden desempeñar un papel de participación real, tal como sucede en las tutorías institucionales en algunas escuelas de Bruselas. Debido a la elección de sus opciones, en España los alumnos desempeñan un importante papel en la determinación de la forma definitiva del programa.

La participación, noción muy reciente, necesita que los objetivos y los papeles desempeñados por cada uno de los participantes estén muy claros si se quiere que las acciones de lucha contra el fracaso escolar sean efectivas y evitar así algunas desviaciones. Este tipo de participación significa en la actualidad un desafío a la imaginación de todos los actores del ámbito educativo y social.

3. LA COLABORACION DE LA FAMILIA

La implicación de la familia en el proceso educativo y, más específicamente, en la lucha contra el fracaso escolar se admite ampliamente, al menos en teoría, en la mayoría de los Estados miembros. De hecho ¿no constituye la célula familiar el marco idóneo donde el niño puede encontrar un apoyo psicológico y material insustituible a lo largo de su paso por la escuela? Además se sabe que, para muchos alumnos, los factores del fracaso escolar se sitúan fuera del contexto del centro educativo, principalmente en el entorno familiar.

Representación institucional

Este tipo de participación reviste diferentes formas dependiendo de los Estados miembros elegidos[103]. La tendencia actual consiste en hacer que los padres participen en la gestión del centro escolar, asociados con otros miembros. Dicha participación se ejerce sobre todo a través del consejo de clase, teniendo más o menos poder según el Estado miembro de que se trate.

En la mayoría de los países, excepto en Dinamarca, la familia participa esencialmente como órgano consultivo en la gestión del centro educativo, ya sea a través de miembros elegidos (principalmente en Francia, Italia, República Federal de Alemania...), ya sea mediante asociaciones locales de padres de alumnos. Es raro que se asocien para una labor importante relacionada con la educación en el centro escolar. De hecho parece ser que el grado de participación varía según el grado de autonomía del centro. Es importante en países como Dinamarca y Reino Unido. Ha aumentado su influencia, sin llegar a ser preponderante, en aquellos Estados donde el sistema educativo está en vías de descentralización, tales como España y Portugal.

103

- En Dinamarca los padres se encargan de cometidos importantes en el consejo y en las comisiones del centro escolar que pueden incidir de forma directa en el funcionamiento y organización del centro.
- En Inglaterra y País de Gales, desde septiembre de 1991, un "estatuto-carta de los padres" explica la manera en que éstos pueden actuar en la educación de sus hijos y les informa sobre el derecho a elegir el tipo de educación, el centro escolar, el derecho a la información y a ser escuchados cuando consideren que los poderes públicos no respetan sus derechos estatutarios. En Irlanda del Norte el "estatuto-carta de los padres", publicado en septiembre de 1992, comunica a éstos sus derechos y obligaciones, especialmente en la elección del centro, en el derecho a la información, en la representación en los consejos y en el recurso en caso de problemas. Los padres también tienen derecho a votar para decidir cambios en el estatuto-carta del centro educativo (escuela integrada).
- En Escocia desde 1989 se han elegido en todo el país las *School Boards*, nuevas estructuras de gestión de los centros escolares que involucran de modo importante a las familias de los alumnos.
- En la Comunidad Francesa de Bélgica, el Decreto de 9 de noviembre de 1990, prevé la instauración de un consejo de participación en cada centro, compuesto sobre todo por padres de alumnos, que opina sobre la gestión del centro.
- La Comunidad Flamenca de Bélgica prevé consultar de forma obligatoria a las asociaciones de padres sobre el reparto del horario.
- En Portugal la participación de los padres de alumnos actúa en el ámbito del consejo de la zona escolar o de la escuela. El nuevo modelo de gestión de los centros de educación preescolar y de educación básica y secundaria considera la participación de los padres en los órganos de gestión de los centros educativos como un medio de asociarlos a las decisiones importantes de la vida escolar (por ejemplo, aprobación del proyecto del centro, presupuesto, reglamento escolar, evaluación...).
- En Grecia la asociación de padres, que existe en cada escuela, también está representada en el ámbito del comité escolar cuya tarea principal es la gestión financiera del centro.
- En Luxemburgo los padres están representados en los comités escolares locales, que aseguran la gestión diaria de cada centro escolar.
- En Italia los representantes de padres, reagrupados en los consejos escolares provinciales, son consultados sobre los problemas de la enseñanza en la provincia.
- En la República Federal Alemana son múltiples las formas de participación de los padres en el ámbito escolar, regional, y del Land. En el ámbito escolar las reuniones de padres y la "conferencia escolar" constituyen la parte esencial de participación. La "conferencia escolar" reúne a docentes, padres y alumnos bajo la batuta del director del centro. Aborda sobre todo las cuestiones que tratan de la organización de la vida del centro y de la enseñanza, de la organización de actividades escolares, de la adecuación de los libros de texto, de la escala de las calificaciones, de las medidas educativas y disciplinarias.

Participación en la escolarización de los hijos

Se invita a las familias a que se involucren en la escolarización de sus hijos a través de las actividades escolares o paraescolares. En Dinamarca el docente implica estrechamente a los padres en la búsqueda de soluciones frente a las dificultades que pueden experimentar sus hijos. En Francia, los padres participan en la orientación de sus hijos y tienen derecho a recurrir si hay desacuerdo con el consejo de clase. En Italia, desde el curso escolar de 1991-1992, las familias pueden promover la aplicación de los *progetti formativi di tempo lungo*, actividades variadas que completan y enriquecen la enseñanza prevista por el programa escolar y que pueden dirigirse a alumnos de cursos diferentes.

En la mayoría de los países la familia se informa del progreso del hijo mediante una *scheda personale* (ficha personal) en Italia, un cuaderno escolar en Francia y Portugal, un informe anual en el Reino Unido, boletines de notas en Bélgica... o en las reuniones entre padres y profesores. En la República Federal de Alemania, además de los derechos colectivos de los padres defendidos dentro de las instancias de participación también tienen derechos individuales. Los padres no sólo están capacitados legalmente para ser informados acerca del rendimiento de los hijos mediante boletines de notas semestrales o anuales, sino también para visitar a los profesores con el fin de conocer su evolución general. Durante las reuniones de padres de una clase, el profesor principal o tutor discute los objetivos educativos, los métodos de enseñanza, el grado de evolución de la clase, la elección de los libros de texto a partir de la lista de los libros autorizados, los trabajos de clase y los deberes de casa así como actividades que interesan a la clase.

Existen numerosas acciones en el ámbito local enfocadas a desarrollar la participación de los padres en la escolarización de los hijos, sobre todo proyectos piloto dirigidos a jóvenes con dificultades. Por ejemplo[104], el proyecto de Northamptonshire en Gran Bretaña (1987) introdujo métodos nuevos para animar a las familias a que participasen de forma más activa en algunas actividades escolares. Algunos proyectos recurren al apoyo de los padres, sobre todo en las actividades de creación de miniempresas. También asumen acciones de recuperación pedagógica, como en el proyecto de "lieu à (ap)prendre" de Venissieux en Francia (1987).

En Coventry, con motivo de una campaña en pro de la lectura, los padres se implicaron en el trabajo de clase y de esa forma tuvieron la ocasión de observar las actividades de los alumnos. Dentro de ese marco, los docentes les aconsejaron cómo ayudar a sus hijos en el trabajo escolar. Para que las familias animaran a sus hijos a que leyeran tenían a su disposición bibliotecas de préstamo o un rincón de lectura en la escuela[105]. Con el mismo espíritu de promoción de la lectura, algunas escuelas organizan clubes de lectura y acogen fuera del horario escolar a grupos de niños y a sus familias.

El asunto de la cooperación con las familias está a la orden del día especialmente en las zonas de educación prioritaria o áreas desfavorecidas. Al comienzo la cooperación[106] con las familias de área desfavorecida descansa sobre la idea de que los padres son agentes demasiado pasivos en la comunidad educativa; la función de esta cooperación es entonces la de empujarles a una mayor implicación. Se trata de actuar de tal modo que los hijos se conviertan en alumnos y que los padres sigan de cerca su escolaridad. Así pues, el informe del *Conseil de Zones de l'Education Nationale Française* de 19 de abril de 1990 hace hincapié en "la importancia de privilegiar el trabajo cerca de los habitantes para que haya una involucración real de las familias"

---

104 Estos proyectos piloto se han desarrollado en el marco del programa de acción de la Comunidad Europea "Tránsito de los jóvenes de la escuela a la vida activa". Ver el informe IFAPLAN publicado en julio de 1988.

105 GEORGES, J. Ailleurs aussi, l'échec scolaire. En: Cahiers Pédagogiques, nº 222, marzo 1984.

106 Ecole : le temps des partenaires. En: Migrants-Formation, nº 85, junio de 1991.

El proyecto Van Leer de 1968 en Irlanda[107] concedía a los padres un papel esencial en la aplicación de medidas específicas contra el retraso escolar en la zona urbana especialmente deprimida de Rutland Street. Hay que subrayar que aunque la Constitución irlandesa proteja el papel de los padres en la educación de sus hijos el sistema educativo ha desarrollado muy poco la participación con las familias. El Ministro de Educación ha difundido recientemente una circular (1991) en la que aconseja vivamente este tipo de asociación. Además se está realizando una revisión del papel que desempeñan los padres con el fin de convertirlos en auténticos colaboradores del centro escolar.

La participación que se establece fuera de las zonas prioritarias se dirige más bien a aquellos padres considerados como auténticos protagonistas en el mundo educativo y su función consiste en ensanchar el horizonte de la escolarización de sus hijos.

Concluyendo, la participación de la familia no se explota, en conjunto, en toda su potencialidad a pesar de las buenas intenciones. A los padres se les mantiene o se mantienen ellos a distancia del centro escolar, lo que no favorece casi nada el desarrollo de una auténtica contribución en la lucha contra el fracaso escolar.

4. EL PROFESOR

En los Estados miembros se admite ampliamente la idea de que los profesores constituyen una pieza maestra en los dispositivos de la lucha contra el fracaso escolar. De hecho el éxito y la eficacia de las acciones emprendidas dependen en gran parte de la aptitud de los profesores para aceptar el compromiso. De ahí lo necesario que resulta afianzar más su preparación básica y la capacidad de adaptación permanente en sus competencias ante las fluctuaciones del contexto pedagógico.

a) La Formación

Formación inicial

- De la formación de los docentes destinados a centros de educación preescolar se encargan escuelas especializadas no universitarias en Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo y Portugal. Esa preparación se encuentra adscrita a la universidad en España, Francia, Irlanda, Reino Unido y Grecia estando prevista en Italia a partir del curso académico 1993-1994 (Ley de 19 de noviembre de 1990).

  En cambio en la República Federal de Alemania el docente de preescolar no tiene ni el estatuto ni la formación de docente. El *Erzieher* o educador, que así se llama, tiene que estar preparado en materia de puericultura además de tener estudios básicos de pedagogía. De su formación se encargan los centros de educación secundaria superior y supone una experiencia o formación profesional previa por lo menos de dos años, preferentemente en el campo del trabajo social. Para acceder a esa clase de estudios hace falta poseer un certificado de la *Realschule* o un diploma equivalente.

107 DRUDY, S. "Réussite, échec et intervention de l'Etat dans le système éducatif irlandais" / S. Drudy, M. Marvin. Coloquio europeo sobre "Educational systems and under-privileged families" (7-9 enero 1992).

Para los estudios de profesor de preescolar se requiere un diploma o un certificado de estudios secundarios en los otros Estados miembros, excepto en Francia, donde es necesario una diplomatura (tres años de universidad) para entrar en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)* que preparan para cualquier nivel educativo. En Dinamarca hace falta además del diploma una experiencia profesional por lo menos de dos años o una cualificación equivalente. La duración media de la formación varía desde dos a cuatro años con prácticas intercaladas. Al final se le concede un diploma de cualificación en la mayoría de los Estados miembros.

- La formación inicial de los docentes de educación primaria se realiza en la universidad en la mitad de los Estados miembros, excepto en Bélgica, Dinamarca, Italia hasta 1994, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal. Para acceder a esa preparación hace falta poseer un certificado de estudios secundarios en la mayoría de los Estados miembros, excepto en Francia. La formación dura de dos a cuatro años después de los estudios secundarios, en Francia después de la diplomatura, comprendiendo prácticas. Conduce a un certificado de aptitud.

- Los profesores de educación secundaria se forman en la universidad en la mayoría de los Estados miembros, excepto los docentes del primer ciclo de educación secundaria en Bélgica, Dinamarca, Italia hasta 1994 y Países Bajos donde se preparan en instituciones de enseñanza superiores no universitarias. Para acceder a esos estudios normalmente hace falta poseer un diploma de estudios secundarios. La duración de los estudios para el primer ciclo de la educación secundaria va de dos a cinco años a los que hay que añadir los cursos de formación pedagógica que a veces son diferentes, como en la República Federal de Alemania, España, Irlanda, Luxemburgo... Estos últimos cursos varían desde unas semanas en Grecia hasta uno o dos años en la República Federal de Alemania. Lo normal es que siga a la preparación teórica. Se concede un diploma al final de los estudios.

- En el Reino Unido la preparación inicial de los docentes se realiza en universidades o en instituciones de enseñanza superior en colaboración con las escuelas.

De acuerdo con un estudio de la OCDE[108], aunque la mayor parte de los Estados hayan tomado conciencia de la necesidad de dar a los profesores una sólida formación en su disciplina, no se ponen todos de acuerdo en la importancia de la preparación pedagógica y especialmente en la captación de las formas de aprendizaje del alumno.

En la mayoría de los Estados miembros las dificultades de aprendizaje del alumno no son tratadas de forma específica durante la formación básica. Sólo algunos países como los Países Bajos, Portugal y Dinamarca incluyen en la preparación los problemas del alumno con dificultades en el campo de la lengua materna y de las matemáticas. Escocia ha creado[109] un diploma específico llamado "Educación de alumnos con dificultades de aprendizaje" expedido por el Instituto de Formación del Profesorado. En España, fruto de la reciente Reforma de los programas de estudios, los futuros docentes de educación preescolar y primaria siguen un curso obligatorio acerca de "las bases psicopedagógicas de la educación especial" que puede abordar esos aspectos. Asimismo, cada universidad, que dentro del marco de su autonomía desarrolla actualmente los programas de estudios de los futuros docentes de educación preescolar y primaria, tiene que incluir, además de las asignaturas del tronco común previsto por el Estado, otros temas que dicha autonomía considere pertinentes, entre los que no se ignorarán las dificultades en el aprendizaje y en el fracaso escolar.

---

108 OCDE. L'enseignant aujourd'hui. 1990.

109 Las clases de este diploma están de acuerdo con las recomendaciones del informe del HMI The education of pupils with learning difficulties in primary and secondary schools in Scotland, 1979.

Por lo demás, algunos estudios han comprobado la existencia de variaciones significativas en los resultados escolares en función de la clase en la que está escolarizado el alumno. De acuerdo con esos estudios "es más importante saber qué maestro dará las clases al niño que si su padre es obrero, ejecutivo... "[110]. Parece, pues, esencial destacar las adquisiciones pedagógicas durante la formación del docente.

Formación permanente

Tradicionalmente la formación permanente de profesores se limita a menudo a una actualización del saber en su disciplina y a algunas jornadas de estudio. Sin embargo, puede revestir aspectos innovadores, como por ejemplo en el Reino Unido, donde se organizan prácticas en empresas para los docentes con el fin de facilitarles el acceso a la realidad del mundo económico.

Varios Estados miembros realizan un esfuerzo significativo en cuanto a la formación permanente. Bélgica se dedica a aumentar el número de profesores de educación básica y especial que participan en esa clase de actividades destinando, desde 1990, un presupuesto importante en la puesta al día de los docentes. Dinamarca ha sacado un dispositivo de formación permanente muy elaborado. España considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación a partir de la reforma de su sistema educativo (LOGSE).

En los Países Bajos, a partir del curso escolar 1991-1992, los centros de educación primaria y secundaria disponen de un presupuesto de formación para organizar a su manera la formación de su personal.

En Grecia la reciente reforma del sistema de formación de los docentes prevé desde septiembre de 1992 una preparación de una duración de tres meses -cada cinco o seis años- en los nuevos métodos educativos y evaluativos así como de programas especiales de formación de corta duración relativos a las innovaciones en materia educativa.

La sensibilización hacia la problemática del fracaso escolar y soluciones que se le puedan dar no es tampoco corriente en la formación permanente. En Italia el plan nacional de formación en el empleo del profesorado, lanzado en mayo de 1991, prevé una formación sobre temas específicos como, por ejemplo, la lucha contra el abandono escolar, la orientación escolar, la lucha contra cualquier forma de toxicomanía. En Dinamarca, en Portugal y en los Países Bajos, la información relativa a las dificultades en el aprendizaje del alumno en las disciplinas fundamentales que se proporciona en el nivel de la formación básica tiene su equivalente en el campo de la formación permanente. También en España se incorporan a los programas de formación permanente clases que tocan esos temas.

En Portugal el *Programa Educativo para Todos -PEPT-* de 16 de mayo de 1991 ha lanzado "*An 2000*", proyecto de Centro de Recursos para la Escolarización, encargado sobre todo de la formación permanente del profesorado en una óptica preventiva del abandono escolar y creativa de una cultura de escolarización prolongada. A los docentes luxemburgueses se les enseña durante la formación permanente las nuevas estrategias en el aprendizaje diferenciado a través de nuevos textos y nuevos materiales, y se está preparándo un programa de renovación pedagógica para el aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de la educación primaria y del ciclo inferior de la educación secundaria técnica.

---

110 Investigación de Alain Mingat realizada en la Universidad de Dijon (I.R.E.D.U.) desde 1982 hasta 1985, citado por R. Rivière: L'échec scolaire est-il une fatalité?, Editions Hatier, 1991, p. 133.

Como norma general cabe señalar que el profesorado necesita disponer de más medios para enfrentarse a las dificultades en el aprendizaje del alumno. La formación -inicial o permanente- debería prepararles adecuadamente en ese aspecto. A pesar de que los Estados miembros son conscientes de que el docente es una pieza maestra en el engranaje de la lucha contra el fracaso escolar, la formación recibida queda todavía anclada frecuentemente en una mera transmisión de saber disciplinario y no apunta a dotar suficientemente a los profesores del abanico de recursos pedagógicos que necesitarían para solventar un problema como el fracaso escolar y, más aún, para prevenirlo.

b) Organización de la enseñanza

Suponiendo que el profesor dispusiera de las competencias pedagógicas deseables todavía haría falta que las estructuras en las que se mueve fueran los suficientemente ágiles y flexibles como para permitirles un margen real de maniobra.

Así pues, resulta necesaria una cierta autonomía del profesor para poder concebir procedimientos escolares más individualizados y usar pedagogías y métodos evaluativos más adaptados a la heterogeneidad de la clase. En España es ese el sentido de la legislación que sigue a la LOGSE (1990), cuyo objetivo consiste en desarrollar programas educativos amplios, abiertos y flexibles que permitan al profesorado adaptarlos a las características personales de cada alumno así como a la realidad educativa de cada centro educativo. En Francia, la nueva reestructuración en ciclos ha tenido como fin principalmente dar más responsabilidades y agilidad al profesor en la organización de su trabajo. El docente danés goza de autonomía amplia para organizar su trabajo en colaboración con los alumnos. En Italia la reforma de la educación primaria adoptada el 5 de junio de 1990 confiere al profesor la responsabilidad de reagrupar materias por áreas, elegir el método pedagógico y organizar el horario, estando ya definidos los objetivos de los programas a nivel nacional.

La autonomía de la que puede disponer el docente facilita el establecimiento de relaciones de participación con el entorno exterior del centro escolar, sobre todo con los padres de alumnos. Así, en Dinamarca el profesor principal -el mismo a lo largo de toda la *Folkeskole*- desempeña un papel de nexo esencial con la familia. De él depende el grado y la naturaleza de la participación de los padres en la vida escolar de los hijos. Su calidad de interlocutor privilegiado de la familia le permite asociar de forma más adecuada a esta última en la búsqueda de soluciones a las dificultades que pueden surgir en la etapa escolar del niño. Su amplio margen de maniobra también le permite emprender acciones de participación con las empresas, organizar prácticas en las mismas y contribuir de forma más eficaz en la orientación de sus alumnos.

En muchos Estados miembros se desea que el docente pueda desempeñar ese papel de nexo, de correo de transmisión, entre la escuela y el entorno exterior. Pero hay que reconocer que no se le ofrecen a menudo los medios para asumir ese papel y responder a esas nuevas exigencias.

La creciente complejidad del papel que representa el profesor, sobre todo en el contexto de la lucha contra el fracaso escolar, sólo puede asumirla de forma seria cuando dicho docente se asegura una colaboración estrecha con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Desde esa perspectiva algunos sistemas educativos desarrollan el trabajo del profesor en equipo. Pero esta concepción reconocida como positiva encuentra resistencia en parte del profesorado.

5. EL DIRECTOR DEL CENTRO ESCOLAR

Junto con los profesores, hay otro actor pedagógico que tenemos que evocar, aunque sólo sea por la importancia creciente de su función: el director del centro educativo.

El director del centro proviene siempre del cuerpo docente en todos los Estados miembros. Pero varían las modalidades de su nombramiento. El director ha de ser:

- elegido por el consejo escolar (en España y Portugal);
- designado por las autoridades centrales tras una oposición o de acuerdo con una lista de aptitudes (en Bélgica en algunas escuelas, en Francia, Grecia, Irlanda e Italia);
- seleccionado por las autoridades locales o los centros educativos (en Dinamarca y Reino Unido) o los consejos escolares (*School Boards* en los Países Bajos);
- elegido por la autoridad local o mediante presentación de solicitudes tras el informe favorable del consejo municipal (en la República Federal de Alemania y en Bélgica en algunas escuelas);
- designado entre las solicitudes presentadas en Luxemburgo.

La forma de ser elegido influye en el contenido de las responsabilidades que asumirá. Independientemente de las competencias que puedan corresponderle, su papel es esencial en la dinámica educativa. Las investigaciones presentadas en este capítulo acerca de la eficacia de los centros escolares han resaltado además la considerable influencia que ejerce en el proceso de mejora de la escuela. La mayoría de los Estados miembros lo han entendido bien reforzando sus funciones y sus medios. El director del centro tiene que lograr a la vez que haya una mejor relación entre el centro que dirige y el entorno exterior y que el centro se sumerja en una dinámica de éxito escolar.

6. LA ORIENTACION

El fracaso escolar siempre resulta traumático para el alumno. La selección más o menos pronunciada en algunos sistemas educativos conduce al alumno con problemas escolares a considerarse incapaz en el campo intelectual. La pérdida de confianza en sí mismo unida al desánimo, provocados ambos por ejemplo a causa de una repetición de curso, pueden engendrar un golpe psicológico de graves consecuencias en el futuro escolar del alumno así como en su inserción social y profesional.

Los Estados miembros han establecido un amplio abanico de medidas destinadas a prevenir las dificultades en el aprendizaje del alumno o a remediarlas: medidas de rastreo precoz de los eventuales problemas desde los primeros aprendizajes; pedagogías creadas específicamente para estimular el desarrollo personal y escolar del alumno, como puede ser la pedagogía por grupos de nivel, la pedagogía diferenciada, la pedagogía del dominio, la pedagogía del proyecto, la pedagogía expresiva y creativa... Estas pedagogías van acompañadas de métodos evaluativos más adaptados al ritmo progresivo de cada alumno.

Cabe citar igualmente algunas modalidades de formación como la enseñanza en alternancia con una formación en la empresa, la enseñanza con horario reducido... Otros mecanismos tratan de dar un apoyo privilegiado al aprendizaje del alumno: por ejemplo, el sistema de estudios vigilados, la tutoría por un profesor o por un alumno, las estructuras específicas de apoyo al aprendizaje..., sin olvidar todos los dispositivos de inserción profesional juvenil, de educación global, de educación compensatoria...

Nuestro tema hará que nos detengamos de forma especial en aquellas medidas adoptadas para asegurar una orientación mejor del alumno. En efecto, la orientación no es ni un momento ni un proceso neutro, consecuencia de una elección deliberada y racional del alumno o de sus padres. Es un espacio estratégico entendido de forma diferente y definido sobre todo en función del medio social originario.

El análisis de las culturas evaluativas de la parte I del presente informe ha evidenciado cuánto varían los momentos y las formas de orientación según de qué estructuras escolares se trate.

> Dinamarca favorece una estructura educativa unificada a lo largo de la escolarización obligatoria con una formación idéntica para todos. Algunos Estados miembros han consagrado el "tronco común" o formación general común de primer ciclo que sigue a la escuela primaria, como Francia, Italia, Grecia, Reino Unido, España y Portugal. En el polo opuesto se encuentran algunos Estados miembros que organizan un proceso de orientación precoz conducente al alumno desde el primer o segundo año de la educación secundaria hacia opciones educativas diferentes y normalmente selectivas, como la República Federal de Alemania, Países Bajos, Irlanda, Bélgica, Luxemburgo.

Hay que señalar, no obstante, que en la mayoría de esos países se ha establecido un período de orientación antes de la decisión hacia las diferentes opciones para evitar una orientación demasiado precoz.

> Así, en la República Federal de Alemania la *Orientierungstufe* permite suspender la decisión de orientación durante el quinto y el sexto año en las escuelas secundarias de enseñanza general aunque en algunos *Länder* puede organizarse también como un ciclo escolar independiente de los diferentes tipos de escuelas. En los Países Bajos el alumno recibe primeramente una formación común durante el primer año de la educación secundaria en un curso de transición. Después se le orienta hacia el segundo año que comporta opciones diferenciadas. La reciente reforma de la enseñanza prevé a partir de 1993-1994 la introducción de una educación básica que comprende un tronco común de 15 asignaturas obligatorias para cualquier alumno de educación secundaria inferior con la finalidad de retrasar la elección de los futuros estudios. En la Comunidad Francesa de Bélgica el primer curso, o los dos primeros cursos según el modelo, también es un año de transición antes de la elección de una opción. En Luxemburgo el primer curso de educación secundaria es un curso de orientación durante el cual el alumno puede descubrir sus potencialidades.

La mayoría de los Estados miembros ostentan una voluntad de mejorar la orientación del alumno e intentar suavizar los problemas ligados a la gestión del flujo de alumnos. La idea consiste en proporcionar servicios y personal competente y dispensar un lugar más significativo al principal interesado, que es el alumno. Queda por ver cómo se acabará reflejando esa buena voluntad en los hechos.

a) Interventores en materia de orientación

Aunque no haya duda alguna respecto a la necesidad de los servicios de orientación en ningún Estado miembro, su misión y su estatuto están muy lejos de ser homogéneos en dichos Estados. Sin embargo, se puede observar de forma global que durante todo el proceso que abarca varios años intervienen colaborando con otras instancias, mientras que anteriormente los servicios de orientación estaban disponibles sobre todo al pasar de la escuela a la vida activa.

Los servicios específicos

En algunos Estados miembros los servicios[111] se sitúan en el interior de los centros escolares: así sucede en Dinamarca, Grecia, Irlanda y Luxemburgo; también en Portugal donde los servicios de psicología y de orientación se integran en la red escolar y desarrollan su actividad en todos los centros educativos, en aplicación de la Ley de Bases del sistema educativo.

Esos servicios se sitúan en centros separados de la escuela en Bélgica *(Centres Psycho-Médico-Sociaux - CPMS/PMSC)*, en Francia *(Centres d'Information et d'Orientation - CIO)*, en Italia (oficinas privadas de orientación), en España (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional - *SOEV,* y los posteriores equipos y departamentos de orientación) y en el Reino Unido *(Careers Service)*. En Luxemburgo el *Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires* que, como servicio del Ministerio de Educación, coordina las actividades de los servicios de orientación escolares en las escuelas. En la República Federal de Alemania se encuentran integrados en los organismos oficiales de empleo.

Esos servicios desarrollan una serie de actividades, más o menos complejas según los Estados miembros, aunque coincidiendo todos ellos en ayudar al alumno a conocer sus posibilidades y prepararle para la entrada en la vida activa. La información parece muy amplia en la República Federal de Alemania. Algunos países, como Bélgica, Francia y República Federal de Alemania acentúan la evaluación sobre todo a través de pruebas psicotécnicas. Algunos servicios emiten más bien advertencias, otros sobre todo prodigan consejos, es decir, adoptan una actitud no decisoria, como en el Reino Unido, Dinamarca y Luxemburgo. Además, aunque ayudar a encontrar un empleo o una formación determinada figura entre las actividades de los servicios de orientación en el Reino Unido, esa tarea se atribuye específicamente a los servicios de colocación, por ejemplo en Francia y Bélgica, o a una institución ministerial como sucede en Dinamarca, Países Bajos y República Federal de Alemania.

La escuela

Se comprueba también el desarrollo de la función de orientación dentro del mismo centro escolar. Así pues, a los profesores no les queda más remedio que asumir un papel esencial en todo ello. Encontrándose más cerca del alumno y en contacto permanente con él, los profesores ocupan un lugar privilegiado a la hora de comprender sus aspiraciones, orientar sus necesidades, ayudarles a superar las dificultades.

El profesorado, pues, asume las actividades de orientación, normalmente a tiempo parcial, excepto en Portugal donde funciona a tiempo completo. Se llama *skolevejleder* (profesor consejero) en Dinamarca, *dekanen* en los Países Bajos, *careers teachers* en el Reino Unido, *beratungslehrer* (profesores de orientación) en la República Federal de Alemania, *guidance counsellors* en Irlanda, *coordinatore dei servici d'orientamento* en Italia y *psicologoco conselheiro* en Portugal. El profesor principal de clase tiende a tener cada vez más responsabilidad en materia de orientación sobre un grupo de alumnos concretos, principalmente en Dinamarca, Países Bajos, etc.

En España a partir de la reforma educativa se da una enorme importancia al desarrollo de esas funciones de orientación no sólo por el tutor que se atribuye a cada grupo de alumnos sino también por el profesor de cada clase.

---

111 Para más detalles ver el informe-resumen hecho para la Comisión de las Comunidades Europeas, por A.G. WATTS, C. DARTOIS y P. PLANT: Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge des 14-25 ans dans les Etats membres de la Communauté Européenne. Maastricht : Editions des Presses Universitaires Européennes,1988.

La integración de la orientación en los programas educativos comparte el mismo movimiento de desarrollo de la orientación dentro de la escuela. Así sucede en Dinamarca, República Federal de Alemania, Grecia, Portugal, Reino Unido e Irlanda. Esta clase permite que el alumno descubra sus aptitudes y las desarrolle así como incluso ser capaz de determinar por él mismo su recorrido escolar y profesional.

En Dinamarca se imparten como mínimo 48 horas lectivas sobre "opciones" durante el 7º, 8º y 9º año de la *Folkeskole* bajo la responsabilidad del profesor de clase. También se pueden preparar encuentros con expertos, visitas escolares, etc. Además, el consejero de educación se encarga de 20 horas de clase de orientación colectiva durante tres años del *Gymnasium* -entre 17 y 19 años-.

En Grecia se dispensan 45 sesiones sobre "opciones" a los alumnos de los tres primeros cursos del *Gymnasio* -entre 12 y 14 años-. 30 sesiones son las dedicadas a los alumnos del primer curso del *Lykeio* técnicoprofesional -hacia los 15 años de edad-, y a los del primero y segundo curso del *Lykeio* general -hacia los 15-16 años de edad-.

En Portugal se dedican a la orientación de alumnos unas clases no obligatorias de una hora semanal aproximadamente en el curso noveno y en los ciclos técnicos y profesionales que les siguen.

En el Reino Unido las clases sobre "opciones" se sitúan durante los tres últimos años de la educación obligatoria en la educación secundaria -hacia los 14-16 años. Pueden integrarse en otras materias más centradas en la vida personal del alumno. Así sucede en Italia, Irlanda y Luxemburgo.

En Bélgica estos cursos los organizan los centros psico-médico-sociales en sesiones de grupo, 4 ó 5 veces al año.

En Francia se está estudiando la integración de la orientación en los programas escolares. Sin embargo, los *collèges* y los *lycées* -educación secundaria inferior y superior- ya pueden dedicar una parte del horario escolar a la orientación en el marco de los proyectos de centros educativos (Ley de Orientación de 1989).

En la República Federal de Alemania el *Arbeitslehre* es una iniciación al mundo laboral implantado en todas las *Hauptschulen* (primer ciclo de educación secundaria) con 5 horas semanales durante tres años -de 13 a 15 años). Este programa se dirige a informar a los alumnos sobre las formaciones posibles poniéndolos en contacto con la realidad del mundo laboral mediante prácticas de media semana en empresas, o mediante visitas.

Esta experiencia laboral introducida en la educación sobre "opciones" también se lleva a cabo en otros Estados miembros. Por ejemplo, en Dinamarca donde se organizan prácticas en empresas durante los dos últimos años de la *Folkeskole* -hacia los 15-16 años-, sobre todo por mediación del mismo profesor.

En Luxemburgo de cuatro a seis períodos de prácticas de dos a tres días en empresas permiten a los alumnos tener el primer contacto con diferentes profesiones.

Los Estados miembros se interesan mucho por esa forma de toma de contacto con la realidad del mundo profesional pues permite estimular las motivaciones de aprendizaje del alumno y desarrollar algunas aptitudes. Se pueden enumerar experiencias laborales, sobre todo a través de creación de miniempresas repartidas por toda Europa como, por ejemplo, en Irlanda, Italia y Reino Unido. En Grecia las cooperativas de alumnos, creadas principalmente en las zonas rurales para el cultivo de productos locales, se sitúan en esa misma perspectiva.

b) La orientación después de la escolarización obligatoria

Al acabar la escolarización obligatoria los servicios de orientación intervienen sobre todo durante los estudios en la enseñanza superior. Pero son más bien los servicios de orientación para adultos (mirando generalmente al mercado de trabajo) los que sirven para los jóvenes que abandonan la educación obligatoria. Para paliar la acción limitada de estos últimos intervienen muchos otras estructuras. Así, en Irlanda los *Skills Foundation Courses* (Cursos de capacitación básica) se dirigen a los jóvenes que dejan de estudiar prematuramente. Mediante pruebas de autoevaluación, pruebas de aptitudes, períodos de prácticas en algunos oficios y consejos de orientación se les ayuda a dirigirse hacia una vía específica de formación.

En Dinamarca cada municipio se ocupa de asegurar la orientación educativa y profesional de la juventud poniéndolos en contacto por lo menos dos veces al año durante los dos años que siguen a la salida de la escuela o hasta que hayan alcanzado los 19 años, excepto cuando se hacen cargo de ellos otras organizaciones de orientación. Esta función la asumen mayoritariamente profesores-consejeros de la *Folkeskole*.

En Francia hay diversas estructuras de acogida que se hacen cargo de jóvenes no cualificados y sin empleo, como las *Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO)*; las misiones locales, que movilizan a los colaboradores sociales y responsables políticos locales, tienen competencias en materia de orientación escolar y profesional y colaboran estrechamente con los que deciden en lo económico.

Aun cuando la estructura para hacerse cargo de los jóvenes fuera del ámbito escolar parece que es insuficiente en la mayoría de los países, hay que subrayar que, a pesar de todo, en casi todos los Estados miembros existen centros de voluntarios que prestan funciones de orientación.

También existen para los jóvenes en situación de fracaso escolar diversas acciones de inserción profesional. A menudo nacen de la conjunción de dinámicas nacionales y locales y desembocan en asociaciones de colaboración entre todos los actores de la vida socioeconómica, cultural y política. En este punto hay que subrayar las actividades de las misiones locales en algunos Estados miembros. Apoyándose en una amplia red de colaboración entre centros escolares, organismos socioprofesionales, empresas de la región, poderes públicos y trabajadores sociales desempeñan un importante papel en la información, orientación, formación, empleo e inserción social de la juventud.

SINTESIS Y PERSPECTIVAS[112]

112 Esta síntesis ha sido redactada por el profesor de la Universidad de Lieja M. CRAHAY con la colaboración de A. DELHAXHE, responsable del Departamento de Estudios y Análisis de la Unidad Europea de EURYDICE.

A. DEL FRACASO ESCOLAR A LA EXCLUSION SOCIAL

Se estima que la Comunidad Europea, sobre una población total de 340 millones de habitantes, tiene 53 millones de personas, o sea el 15%, que viven bajo el signo de la pobreza. Además, esos excluidos del bienestar hoy día son más que en 1975, fecha en la que se hablaba de 38 millones. La verificación resulta dolorosa e indica que se está lejos de la realización del artículo 2 del Tratado de Roma: "La Comunidad tiene por misión promover... una subida acelerada del nivel de vida... a través del establecimiento de un mercado común y del acercamiento progresivo de las políticas económicas de los Estados miembros...".

Los mecanismos de exclusión social son complejos. Lo económico juega un papel fundamental. Sin embargo, en el plano individual el nivel de formación alcanzado constituye un elemento todavía más importante: cualquier insuficiencia en la formación se salda con un riesgo de exclusión social tanto más grave cuando la coyuntura económica se estanca.

La escuela no puede ponerse como meta la erradicación total del problema de la exclusión social; pero sí puede tener como misión colocar el máximo de jóvenes en situación de participar activamente en la vida económica y cultural de la Comunidad Europea.

El esfuerzo presupuestario ofrecido por los Estados miembros en pro de la educación es significativo. ¿Puede establecerse una relación entre la importancia del esfuerzo financiero ofrecido por los Estados miembros en materia de educación y la proporción de alumnos que se encuentran en el mercado de trabajo sin certificado de estudios? El cuadro 7 suministra indicadores útiles para examinar esta hipótesis y se ha construido a partir de datos de un documento publicado por la OCDE en 1992[113] y de los de l'Observatoire de la Comisión de las Comunidades Europeas en 1991, por *G. ROOM* [114].

---

113 OCDE. Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE. Paris, 1992.

114 ROOM, G. Politiques nationales de lutte contre l'exclusion sociale / G. Room [et al.]. Bruxelles, 1991. Se trata del primer informe anual de l'Observatoire, Comisión de las Comunidades Europeas, DG V.

▶ **TABLA 7:**

Gastos en educación (OCDE) y porcentaje de alumnos que abandonan el sistema escolar sin diploma (*G. ROOM*).

País	Gastos públicos en educación por alumno (en dólares USA) niveles preescolar, primaria y secundaria Fuente: OCDE (datos 1988)	Gastos públicos en Educación en relación con los Presupuestos Generales del Estado (1988)	Porcentaje de alumnos que abandonan la educación secundaria sin diploma (*G. ROOM*, 1991)
Bélgica	2.838	10,5%	
Dinamarca	3.726	11,6%	
República Federal de Alemania	2.263	9,1%	12% (1988)
Grecia			36% (1987)
España	1.354	9,7 %	23% (1988)
Francia	2.360	10,2 %	19 % (1986)
Irlanda	1.412	11,5%	8% (1989)
Italia	2.546	9,4 %	11 % (1988)
Luxemburgo	5.190	10,2 %	
Países Bajos	2.094	10,9 %	26 % (1986)
Portugal	1.295	10,7 %	
Reino Unido	2.430	11,4%	8% (1989)

Es evidente, no es posible establecer relaciones sistemáticas entre estos diferentes parámetros. Por ejemplo, Francia registra un porcentaje de un 19% de alumnos que abandonan los estudios sin certificado de estudios a pesar de la cantidad de 2.360$ USA invertida por alumno mientras que Irlanda no cuenta más que con el 8% de alumnos que salen del sistema educativo sin diploma a pesar de un esfuerzo financiero menor en pro de la educación (1.412$ USA). El gasto público en educación por alumno en la República Federal de Alemania y en los Países Bajos es parecido (2.263$ y 2.094$, respectivamente); sin embargo Alemania sólo cuenta con un 12% de alumnos que salen sin diploma mientras que el otro país tiene un 26%. Con todo, resultaría equivocado concluir con la hipótesis inversa: un esfuerzo financiero menor corresponde a un porcentaje menor de salientes sin diploma. El caso de España es expresivo: este país dedica sólo 1.354$ por alumno y se caracteriza por un porcentaje elevado de salientes sin diploma.

Ya en 1966 *J.S. COLEMAN*[115] había comprobado en Estados Unidos que era imposible establecer un lazo directo entre inversión financiera en materia educativa y rendimiento académico. Además, con los tipos de correlación anteriormente vistos, uno se topa con las dificultades del acercamiento comparativo. Cada país tiene sus peculiaridades en cuanto a la organización del sistema educativo y sus propios criterios sobre certificados de estudios; el porcentaje de salientes sin diploma es, al menos, tanto el reflejo de esas peculiaridades como de lo apuntado en lo referente al esfuerzo financiero.

115 COLEMAN, J.S. The Quality of Educational Opportunity / J.S. Coleman [et al.]. Washington D.C. : US Governement Printing Office, 1966.

B. FRACASO ESCOLAR Y PARTICULARIDADES EVALUATIVAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS

En teoría el fracaso escolar se define fácilmente. En el "Diccionario de la evaluación y de la investigación en educación" *G. DE LANDSHEERE*[116] lo define así: "situación en la que no se ha alcanzado un objetivo educativo". En la práctica el fracaso escolar corresponde a realidades diferentes dependiendo del sistema educativo. Resulta imposible, por ejemplo, asimilar fracaso escolar a repetición de curso. Por una parte ésta se abolió en varios sistemas educativos, al menos en la enseñanza básica. Por otra, en los países donde se continua practicando cabe temer que repetir curso corresponda a niveles de conocimientos básicos extremadamente variados. En la Comunidad Francesa de Bélgica, por ejemplo, *A. GRISAY*[117] pudo demostrar que con un mismo nivel de conocimientos básicos, medidos por una prueba normalizada, se podía triunfar de forma brillante en una escuela y fracasar en otra.

El fracaso escolar adopta diversas formas según de qué sistema educativo se trate. Para comprender de qué manera contribuye el centro escolar a la exclusión social hay que intentar comprender las organizaciones estructurales del recorrido escolar y los procedimientos de las certificaciones propias de cada sistema.

Se pueden distinguir tres ejes que diferencian los sistemas educativos dependiendo de que:

- la repetición de un curso se use o no como instrumento de gestión pedagógica;
- las opciones educativas diferenciadas se organicen o no en el nivel de la educación secundaria inferior;
- la certificación al acabar un nivel de estudios se apoye o no en un examen; este puede ser centralizado o no.

En algunos países la repetición de curso se considera como un procedimiento pedagógico positivo con respecto a alumnos con dificultades. En otros países la promoción de curso es automática. Entre esos dos extremos se encuentran aquellos sistemas educativos que permiten repetir curso al final de cada ciclo, que es de dos o tres años. Hoy día las posibilidades de repetir curso son limitadas en todos los países.

Francia, Escocia, España, Grecia, Italia, Portugal y Reino Unido, al organizar un tronco común en el nivel de la educación secundaria inferior, han elegido una organización que retrasa el problema de la orientación hacia los 15-16 años. Dinamarca, a la manera de todos los países del Norte de Europa (Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia), ha adoptado una estructura única: hay continuidad educativa a lo largo de la escolarización obligatoria, sin ruptura entre el nivel primario y el primer grado de la educación secundaria. En cambio, los países del Benelux[118] y de la República Federal de Alemania, al igual que Irlanda, Suiza y Austria obligan a los alumnos a orientarse en una opción o desde el primer curso o desde el segundo año de la educación secundaria.

---

116 DE LANDSHEERE, G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : Presses Universitaires de France, 1992, p. 91

117 GRISAY, A. Les mirages de l'évaluation scolaire(1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire? En: Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes, XIX, 5, 29-42, 1984.

118 Advirtamos que los Países Bajos han adoptado en 1992 una ley que reforma la educación secundaria inferior. Establece la introducción progresiva de un tronco común a partir de septiembre de 1993. Esta nueva estructura se llama *basisvorming*.

Los sistemas de enseñanza de la Comunidad Europea se distinguen también por la manera de organizar la evaluación y los certificados de estudios. En algunos países los alumnos tienen que someterse a pruebas externas, normalizadas[119] y preparadas por organismos aceptados o preparadas por el profesor bajo un control externo, dependiendo de dichas pruebas, al menos en parte, la entrega de los certificados de estudios. En otros países la evaluación y los certificados de estudios son instrumentos exclusivos del profesor, que actúa por lo general combinando evaluación continua y exámenes.

La mayor parte de los Estados miembros han implantado sistemas de evaluación externa al término de la educación secundaria superior. Hay cuatro excepciones: Bélgica, Grecia, España y Portugal. Francia y el Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos utilizan ese sistema al término de la educación secundaria inferior. En los Países Bajos los alumnos pueden hacer pruebas normalizadas al acabar la educación primaria, pruebas que permiten evaluar los conocimientos adquiridos con el fin de orientar a los alumnos hacia una de las opciones de la educación secundaria. En Irlanda del Norte y en Luxemburgo el acceso a la opción de educación secundaria general clásica, *Grammar School* y *lycée général* respectivamente, está condicionado a aprobar el examen nacional de acceso.

La variedad de los sistemas educativos exige una explicación. Por encima de las peculiaridades culturales de cada Estado miembro, hay que preguntarse por las razones que empujan a un determinado país a escoger una promoción automática o la organización de un tronco común o la evaluación externa mediante pruebas normalizadas, mientras que otro elige todo lo contrario. Más concretamente, habrá que preguntarse aquí sobre la situación de los conocimientos científicos relacionados con esas organizaciones tan variadas.

C. ¿ES NECESARIO QUE LOS ALUMNOS REPITAN CURSO?

La literatura de investigación facilita gran cantidad de material sobre el tema. *G.B. JACKSON*[120] en 1974 pudo recoger más de 200 estudios. Un examen extremadamente riguroso de ese material le condujo a afirmar que los efectos negativos de la repetición de curso sobrepasan con mucho los beneficios que se pueden derivar de ella. Algo menos de diez años después *C.T. HOLMES* y *K.M. MAATTHEWS*[121] aplicaron la moderna técnica del metaanálisis a las investigaciones más sólidas sobre el tema y confirmaron la conclusión a la que llegó *G.B. JACKSON*[122].

No cabe duda que todos los Estados miembros intentan limitar la posibilidad de repetir curso apoyándose en estos trabajos. Los países que practican la promoción automática pueden igualmente ampararse en los resultados de los estudios internacionales sobre el rendimiento escolar. De hecho se sabe que la *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* desde comienzos de los años 60 dedica su esfuerzo y la imaginación de multitud de investigadores a

---

119 LANDSHEERE, G. de. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. 2e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1992. Según el autor hay que entender como normalización de una prueba "*la definición exacta de las modalidades de uso de un test. Primer factor de normalización: todos los alumnos de una misma categoría se someten a una misma prueba. Además, las condiciones de administración y de corrección se uniforman*".

120 JACKSON, G.B. The research evidence on the effects of grade retention. En: Review of Educational Research. Vol. 45, 4, 613-635, 1974.

121 HOLMES, C.T. y MATTHEWS K.M. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis. En. Review of Educational Research. Vol. 54, 2, 225-236, 1984.

122 Sobre este tema se encontrará una visión pormenorizada en M. CRAHAY, Faut-il faire doubler? Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, 1993.

comparar el rendimiento escolar de los sistemas educativos en disciplinas tan diversas como matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras, lectura y formación cívica. Los países escandinavos, también Japón que ha abolido la repetición, se caracterizan generalmente por resultados superiores a la media internacional. Un cuidadoso examen de los trabajos publicados por la *IEA* indica que resulta imposible establecer una relación absoluta entre promoción automática y eficacia del sistema educativo. Así pues, si se toma como ejemplo el último trabajo internacional dedicado a la comprensión lectora en alumnos de 9 a 14 años se encontrará entre los países con más éxito la mayor parte de los países que han optado por la promoción automática (Finlandia, Suecia, ...) pero también países que autorizan la repetición al término de cada curso (Suiza). Los resultados de estas comparaciones internacionales permiten, en todo caso, rebatir la idea de que los porcentajes elevados de fracaso escolar son el precio que se paga por una enseñanza de calidad[123].

Ineficaz, la repetición de curso a menudo es también resultado de una decisión subjetiva del docente, lo que convierte dicha práctica en injusta y, como ya veremos más adelante, conduce a temer por los desvios de las evaluaciones locales. Y lo que a nuestro entender todavía es más grave: hoy día está demostrado que la repetición afecta a la confianza que tiene el alumno en su capacidad de aprendizaje. Para denunciar ese proceso *C. DWECK*[124] ha propuesto el concepto de *learned helplessness* (que podríamos traducir por sentimiento de incapacidad adquirida). Esta investigadora americana ha demostrado que la repetición es en sí misma portadora de una evaluación negativa que afecta a la persona. El prejuicio es más grave en la medida en que profesores, padres y condiscípulos imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, el niño aprende a interpretar las dificultades no como obstáculos que superar sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia están al final de este proceso.

En definitiva, el mensaje de la investigación es claro: la repetición de curso es perjudicial para el desarrollo del niño la mayoría de las veces pero la promoción automática tampoco resuelve todos los problemas.

D. ¿HAY QUE RETRASAR LA ORIENTACION DE LOS ALUMNOS EN LAS OPCIONES QUE SUPONEN ESPECIALIZACION?

Las razones que aportó *T. HUSEN*[125] llevaron a profundizar en la comparación realizada entre países con diferentes porcentajes de retención[126]. Según este autor las medidas tomadas en Europa para ampliar las posibilidades de acceso a la educación secundaria general siempre se han estrellado con una observación de ese estilo: los niveles educativos lo van a pagar.

"En la medida en que uno se da cuenta de que, cuanto mayor es la proporción de un grupo de edad determinada inscrito en la escuela secundaria no obligatoria, más débil es el resultado general, ese presentimiento se hace real. Por ejemplo, si las inscripciones aumentan de un 20% a un 50% en un mismo grupo de edad, el resultado de la media de ese 50% será más débil que el obtenido por el 20% seleccionado antes de una forma más rigurosa" (1979, p. 106).

---

123 Se puede consultar un análisis pormenorizado de los resultados sacados por la IEA durante los tres últimos decenios en CRAHAY, M. Echec scolaire et efficacité des systèmes d'enseignement. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, 1993.

124 DWECK, C. Motivation. En LESGOLD, A. y GLASER, R. (dir.) Foundations for a Psychology of Education. Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaun Associates, 1989, p. 87-137.

125 HUSEN, T. L'école en question. Bruxelles : Mardaga, 1979.

126 Se entiende por porcentaje de retención la relación entre el número de alumnos de una edad dada que permanecen escolarizados y el número total del grupo de esa edad. En el caso presente *T. HUSEN* tiene en cuenta sobre todo el porcentaje de retención en la educación secundaria general.

Desde entonces se entiende por qué no se puede asignar más que un significado muy relativo a los estudios que comparan el rendimiento de los alumnos que hace 20 ó 30 años asistían a los *collèges*, *lycées* o al *Gymnasium*, centros reservados a menos de una cuarta parte de la población del grupo de edad dado, con el de los alumnos que hoy día asisten a los centros abiertos representando el 80%-90% de los adolescentes de la misma edad. De igual modo, es casi irrelevante comparar la puntuación media de matemáticas de un país cuyo porcentaje de retención es de un 75% con el de otro país en el que sólo un 20% del grupo de edad dado se beneficia de clases de matemáticas avanzadas.

Apoyándose en esas razones, y tras el estudio de 1966 dedicado a las matemáticas, la *IEA* ha tomado por costumbre proceder a varias clases de comparaciones. Una de esas comparaciones recae a la manera tradicional en las medias nacionales obtenidas con la muestra total; las otras recaen en los resultados medios de un 10, 5, 4 o 1% superiores en todos los países. Cuando se procede a un análisis semejante las tendencias observadas son claras: las diferencias entre países disminuyen cuando se aplican al rendimiento de los porcentajes superiores.

Desde 1966 *T. HUSEN* tomaba como ejemplo la comparación de las calificaciones en matemáticas observadas por una parte en los Estados Unidos -país que practica el tronco común- y por otra en la República Federal de Alemania, donde los alumnos se orientan en diferentes tipos de estudios desde el comienzo de la educación secundaria. Se comprobaba que la muestra total de alumnos americanos, o sea un 75% de los adolescentes de 17-18 años, obtenía la media más floja (13) de todos los países participantes. Como contrapartida un 4% de los superiores obtenían una media de 33, igual al 4% de los superiores de la República Federal de Alemania, país que en ese momento podía ser considerado como el más selectivo ya que el porcentaje de retención era sólo de un 9% en la enseñanza general secundaria clásica *(Gymnasium)*.

Se han podido establecer unas constantes similares a partir de datos recogidos en otras investigaciones comparativas realizadas por la *IEA*; en la obra de *T. HUSEN* "*L'école en question*" (1979), se puede encontrar una síntesis de todo ello. Para este autor la conclusión que se puede sacar de los trabajos realizados por la *IEA* es que "la enseñanza de tipo general, abierta y carente de exámenes selectivos en los niveles primario y secundario inferior, se revela como una estrategia más eficaz cuando se trata de ocuparse durante la escolarización obligatoria de todos los talentos con que puede contar un país. Cuanto mayor es la red más ocasiones hay de coger un pez" (1979. p.112).

De forma general se puede decir que los que preconizan la organización de un tronco común en la educación secundaria inferior pueden sacar argumentos de dos constataciones varias veces repetidas por la *IEA*:

- los sistemas selectivos de educación no engendran un porcentaje más alto de elites;

- no se observa relación sistemática alguna entre el porcentaje de alumnos con calificaciones elevadas y el de alumnos con notas bajas.

En resumen, la formación de elites no se logra necesariamente mediante una mayor selectividad, relegando a los menos dotados a las opciones menos prestigiosas (y seguramente menos estimulantes) o haciéndoles salir del sistema escolar.

E. ¿COMO HAY QUE ORGANIZAR LA EVALUACION QUE DA PASO A LOS CERTIFICADOS DE ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS?

1. DE LA CULTURA DE LA EXCELENCIA A LA CULTURA DEL FRACASO ESCOLAR

La evaluación de los alumnos es un asunto delicado y las trampas de las que los profesores pueden ser víctimas están identificadas de forma clara hoy día. La más importante se conoce bajo el nombre de *efecto POSTHUMUS* (1947): sea cual sea la distribución de los conocimientos básicos al comienzo del curso escolar la distribución de las notas al término del curso grosso modo adopta una forma gaussiana (aspecto de la curva normal).

De acuerdo con esta ley, los docentes tienden a acoplar el nivel de su enseñanza y las valoraciones de los rendimientos de los escolares de tal manera que se conserve aproximadamente, año tras año, la misma distribución gaussiana de notas. Por lo tanto dos alumnos medios, según una prueba realizada a todos los alumnos de una edad determinada, que pertenecen a clases diferentes pueden alcanzar diferentes resultados en exámenes organizados por sus profesores respectivos. Quien está en una clase en la que el nivel de la mayoría de los alumnos es bajo es probable que tenga la oportunidad de estar supervalorado, hasta incluso la de estar clasificado entre los mejores de la clase. Pero quien está en una clase donde la mayoría de sus compañeros son mejores alumnos que él corre el peligro de estar infravalorado e incluso de que el profesor lo considere demasiado flojo como para pasar de curso.

Se puede temer con más fundamento que los docentes practiquen una evaluación normativa donde haría falta practicar una evaluación centrada en los objetivos. Es verdad que la psicometría nos ha acostumbrado a interpretar las calificaciones obtenidas en una prueba de conocimientos o de inteligencia situándolas en una distribución estadística: se juzga el rendimiento del individuo por referencia al de otro. El uso se ha extendido y se ha convertido en una costumbre correcta. Hoy día la mayor parte del profesorado entiende que la evaluación del trabajo del alumno tiene que traducirse en una clasificación de alumnos.

Estas prácticas evaluativas pueden considerarse como una manifestación de la cultura de la excelencia que, de acuerdo con el sociólogo ginebrino P. *PERRENOUD*[127], caracterizan el funcionamiento de las escuelas. Para este autor la escuela fabrica jerarquías de excelencia. Ahora bien, en nuestra representación (o habitus) de la excelencia "ésta sólo tiene valor social cuando no es accesible a todos" (*PERRENOUD*, 1984, p. 70). Y además "en el interior de cada escuela se instala el modelo de la meritocracia... según el cual, habiéndose ofrecido a todos las mismas oportunidades de formación, se puede mantener a los que manifiestan el grado más alto de excelencia como los más meritorios. La jerarquía de excelencia se asegura desde este momento una legitimidad inatacable y puede incluso transfigurarse en una jerarquía moral, en particular... allí donde el éxito parece depender sobre todo del trabajo de los alumnos, de su voluntad de doblegarse a disciplinas formativas, de su perseverancia en el esfuerzo" (p. 81).

Creyéndose en el deber de diferenciar entre buenos y malos estudiantes y, por consiguiente, de crear una jerarquización de alumnos, los profesores se ven arrastrados de forma ineludible a dar un trato de privilegio a las cuestiones discriminatorias y a crear para cada prueba una escala de valores que, además de ser a menudo artificiosa, idealmente desembocará en una distribución gaussiana de las calificaciones escolares.

---

127 PERRENOUD, Ph. La fabrication de l'excellence scolaire. Genève : Droz, 1984.

La cultura de la excelencia en el nivel escolar se transforma fácilmente en una cultura del fracaso. Hay muchas investigaciones que demuestran que las decisiones de repetir curso tomadas por los docentes tienen una parte importante de arbitrariedad. Confinados en el microcosmos de su clase y animados por una ideología de la excelencia, los profesores tienden a medir la enseñanza que practican con el baremo de los mejores alumnos y, por tanto, a concebir exigencias que sobrepasan los programas; las pruebas que hacen se ajustan también al nivel de los mejores, lo que les lleva ineludiblemente a subestimar los conocimientos de los alumnos más débiles de su clase y otorgar a su juicio un valor absoluto cuando habría que concederle un valor relativo.

2. HACIA UNA CULTURA EVALUATIVA DEL EXITO

Los partidarios de las pedagogías del éxito invierten los términos. Para ellos la misión de la escuela no es fabricar jerarquías de excelencia sino suscitar un máximo de aprendizajes en un máximo de alumnos. La evaluación sumativa, deberá por tanto ser un criterio de referencia, o sea, debería colocar al alumno en relación con los conocimientos básicos que debe dominar.

Más importante aún: se tratará de hacer que la evaluación desempeñe una función reguladora. Esta función comportará idealmente dos aspectos:

- un aspecto de retroacción que permita al individuo situar el resultado de su aprendizaje en relación con los objetivos a alcanzar;

- un aspecto de guía que permita el ajuste o la reorientación de la educación en una dirección más apropiada para dominar los conocimientos básicos apuntados.

Recurrir a la pruebas normalizadas y a la evaluación externa constituye con seguridad un medio de evitar las desviaciones de la evaluación local.

Desde la experiencia de *SOMERSET*[128] en Kenia se sabe, pues, que se puede esperar lo que se ha venido llamando *backwash effect*: el contenido de una prueba externa tiende de rechazo a influir sobre el contenido de la enseñanza. Y es la razón por la que, preparando con cuidado las pruebas a las que se somete a todos los alumnos de algunos niveles de enseñanza, se puede incidir en las oportunidades de aprendizaje que organizan los profesores. Además, la evaluación externa ofrece a los docentes un instrumento para situar el nivel de conocimientos básicos de sus alumnos con relación al umbral de conocimientos básicos definidos en el nivel nacional y diagnosticar posibles lagunas en esos conocimientos. Si los más flojos de la clase dominan los conocimientos mínimos el profesor puede sentirse seguro y alejar la idea de hacer repetir curso. Si la mayoría de los alumnos presentan lagunas concretas el docente sabe dónde tiene que esforzarse. En Suecia, especialmente en Francia, la evaluación externa se usa para fines reguladores.

Dicho de otra manera, la evaluación externa provee de herramientas al docente en su proceso de regulación. En definitiva, el profesor puede apreciar el nivel de conocimientos de los alumnos utilizando una referencia mucho más amplia que el microcosmos de su clase.

---

128 SOMERSET, H.C.A. Examinations Reform : the Kenya Experience. Informe preparado por el Banco Mundial, junio de 1982 (documento mimeografiado).

F. ¿HACE FALTA PROMOVER LA EDUCACION PREESCOLAR?

El papel atribuido a la educación preescolar difiere según los Estados miembros. Algunos poseen estructuras compatibles con una escolarización precoz: en Francia y Bélgica un 30% de los niños de aproximadamente dos años de edad asisten a clases de maternal y un 90% de los de tres años están escolarizados. Desde la reforma de 1990 (LOGSE) España va por el mismo camino. En cambio, aunque sea voluntaria en todos los sitios excepto en Luxemburgo donde es obligatoria, la escolarización de los niños de 4 años se generaliza en la mayoría de los Estados miembros: el porcentaje de asistencia ronda el 60%. Hay que resaltar el caso particular de Irlanda del Norte donde la educación primaria obligatoria comienza a los 4 años.

En todos los Estados miembros se asigna a la instituciones preescolares una función de socialización y de desarrollo afectivo del niño. No obstante se perciben pequeñas diferencias: por una parte, respecto a los papeles que deben asumir la familia y los centros preescolares y, por otra, la importancia que se da a la adquisición de los primeros conocimientos. Dinamarca y la República Federal de Alemania anteponen el papel educativo de la familia y tienden a limitar la función de los centros preescolares a la socialización y al desarrollo del niño. En otros lugares, y especialmente en Francia (desde 1881), aunque también en Bélgica, España, Grecia, Italia, Luxemburgo y Portugal, se asigna una doble función a la educación preescolar: socialización y desarrollo del niño pero también preparación para los primeros aprendizajes. En esos países la preescolarización de los niños se ve como un medio para promover el éxito escolar. En efecto, algunos trabajos franceses demuestran la influencia positiva de la duración de la preescolarización en los estudios posteriores[129]. Paradójicamente, es también en algunos de estos países donde se observa el porcentaje más alto de retraso escolar. En cambio en varios países donde las instituciones preescolares no tienen una vocación enfocada a preparar aprendizajes ulteriores esos porcentajes son más bajos e incluso nulos. En realidad aparece una asombrosa conjunción: la mayoría de los países que han apoyado el desarrollo de la preescolarización tienen también una tradición de repeticiones de curso. ¿Sería necesario ver, quizá, en ello la doble cara del fenómeno: la importancia dada a la adquisición precoz de conocimientos? ¿Acaso se debería cuestionar el avance y el ritmo de los aprendizajes en los diferentes Estados miembros? ¿Tendrían más prisa unos que otros? ¿Se saca alguna ventaja de la prisa?

No se trata en modo alguno de poner en tela de juicio los logros de la preescolarización.

En todo caso cabe preguntarse si los Estados que han puesto su confianza en las estructuras tipo escuela maternal han extraído todas las consecuencias de su opción. La situación financiera y, por tanto, social del profesorado de preescolar resulta la menos envidiable de toda la profesión. Felizmente su cualificación ha sido recientemente objeto de reforma en varios países: desde 1992 Luxemburgo ha acordado un lugar más importante a los exámenes de aptitud pedagógica al hacer la selección e Italia acaba de decidir en 1990 transferir su formación inicial a la universidad. La legislación se podrá aplicar en un futuro próximo.

---

129 DURAND-PRINBORGNE, C. L'égalité scolaire par le coeur et la raison. Paris, 1988 (Nathan; coll. Education)
GEDRAM. Echec et maternelle: avant six ans déjà la sélection. Paris : Syros, 1980.
BOUYALA, N. L'enfant dans la vie. Une politique pour la petite enfance / N. Bouyala, B. Rousille. Paris, 1982. Informe para el Secretariado de Estado para la Familia.
El estudio de J.P. LAROUSSE, A. MINGAT y M. RICHARD "La scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux". En: Education et Formation, nº 31, abril, junio 1992, dirigida por DEP, indica que, aunque la escolarización a los dos años presente un mejor balance coste-eficacia que una acción de reducción del tamaño de las clases en la primaria, no obstante no sería beneficiosa para los niños de medios desfavorecidos.

G. ¿COMO PUEDE CONTRIBUIR LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA ERRADICACION DEL FRACASO ESCOLAR?

En relación con la formación del profesorado la diversidad es una vez más la regla: cada Estado miembro tiene sus peculiaridades. No obstante, la mayoría de ellos han optado por una u otra fórmula de formación inicial adscrita a la universidad.

La mayor parte de los países industrializados hoy día han tomado conciencia de la necesidad de proporcionar a los docentes una sólida formación en su disciplina. Sería importante también convencerse de lo transcendente que es prepararlos en el plano pedagógico y llevarlos a comprender las formas de aprender del alumno. En la mayor parte de los Estados miembros de la Comunidad Europea las dificultades en el aprendizaje del alumno no se abordan de forma específica durante la preparación básica.

En el nivel de la formación permanente se repiten las mismas tendencias que en el nivel de la formación inicial: no es corriente una sensibilización ante la problemática del fracaso escolar y las soluciones dadas a ello. Todavía demasiado a menudo la formación permanente de los profesores se limita a una actualización de los conocimientos en su disciplina y a algunas jornadas de estudio.

Sin embargo, el docente es una pieza clave en la lucha por conseguir el éxito escolar del máximo número de alumnos. Según un trabajo de *A. MINGAT* "es más importante saber con qué maestro será escolarizado el hijo que saber si su padre es obrero, ejecutivo, etc."[130]. Otras encuestas limitadas desgraciadamente a Bélgica y Suiza indican que la mayoría del profesorado no se siente responsable del fracaso escolar de sus alumnos (*G. PINI*[131], *V. DE LANDSHEERE*[132], 1993).

Convencidos de la naturaleza hereditaria de la inteligencia convierten a ésta en la causa principal de las dificultades del alumno. También lo imputan al ambiente familiar, a la influencia negativa de la televisión y a la falta de esfuerzo de los alumnos. Además la mayoría confiesa conocer mal las técnicas de evaluación formativas y las estrategias de la educación diferenciada. En pocas palabras, se puede temer que todavía demasiados docentes sigan creyendo que su misión consiste en una función de transmisión de saber. Ahora bien, se espera cada vez más que sean no especialistas en una disciplina sino en el aprendizaje.

Por lo tanto, uno se puede alegrar por las iniciativas tomadas por varios Estados miembros, iniciativas cuya finalidad consiste en lograr que el profesorado gestione el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta sus peculiaridades.

H. HAY UN PILOTO EN EL AVION PERO... ¿DISPONE DE UN CUADRO DE MANDOS?

La organización y la gestión de un sistema de enseñanza es un asunto difícil, al menos, por dos razones.

- Las características de un sistema educativo están en interacción. La modificación de un parámetro puede afectar el equilibrio del conjunto, ya sea provocando una dinámica cuyos efectos positivos

---

130 MINGAT, A. IREDU, Universidad de Dijon, investigación realizada desde 1982 hasta 1985. Citada por RIVIERE, R.: L'échec scolaire est-il une fatalité?. Paris : Hatier, 1991.

131 PINI, G. Effets et méfaits du discours pédagogique. En: Education et Recherche, 13, 3, 1991, p. 255-272.

132 DE LANDSHEERE, V. Pour une école sans échec. Trabajo de investigación. Universidad de Lieja, junio de 1993.

sobrepasen las esperanzas puestas, ya sea engendrando efectos perversos en otros elementos del sistema.

- Todo sistema educativo es el producto de la historia de una sociedad. Sus características resultan de una lenta decantación durante la que se solucionan las presiones de grupos con intereses divergentes.

Esto explica por qué resulta delicado pretender que una medida que se demuestra acertada aplicada en un país produzca los mismos efectos en otro país.

Pero a pesar de estas reservas la comparación de los sistemas educativos resulta instructiva: invita a los gestores de cada país a contemplar las posibilidades de mejora del sistema desde otra perspectiva, pudiendo llevarles a descubrir otras formas de organización que podrían comportar el éxito en sus países respectivos; también podría confirmar el acierto en las opciones elegidas.

Hoy día más que nunca los científicos rechazan dar respuestas como definitivas. La palabra maestro es regulación, que conviene distinguir de los mecanismos de regulación automáticos que se dan en cualquier organización social. La regulación supone que los objetivos se expliciten y que se establezcan procedimientos sistemáticos de recogida de información. Con el mismo espíritu se habla también del control de los sistemas educativos. Varios Estados miembros ya han establecido procedimientos sólidos de control; otros estudian la posibilidad de hacerlo. ¿Acaso sería demasiado soñar con un control concertado de los sistemas educativos de los Estados miembros?

Un proyecto semejante supondría que los Estados miembros adoptaran una lista de indicadores comunes. Con su proyecto sobre los *Indicators of Education Systems (INES)* la OCDE ha lanzado un proyecto que marcha en ese sentido. Desgraciadamente no participan todos los Estados miembros en esa recogida de información regular. La *IEA* ha mostrado también interés por la concertación en cuanto a la investigación comparada en educación. Se puede alegrar uno, pues, con la decisión tomada por la Comisión (Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud) consistente en investigar y establecer los indicadores más útiles para el desarrollo de los sistemas educativos de los Estados miembros.

La voluntad política de aumentar la eficacia y la equidad de la educación existe en todos los países de la Comunidad Europea. Varían los medios que aporta cada uno. Sin duda alguna ¿habrá que ver en esa diversidad la constatación de las peculiaridades de cada país mas también una inseguridad en cuanto a las soluciones más eficaces?

Hoy día, no obstante, se puede afirmar con conocimiento de causa que:

- la repetición de curso no aporta más que de forma excepcional algo positivo a alumnos con dificultades;

- la orientación precoz de los alumnos hacia opciones diferenciadas es tan perjudicial para la equidad del sistema educativo como para la emergencia de un grupo intelectual selecto;

- la organización de pruebas externas al centro permite evitar las desviaciones engendradas por la subjetividad de los docentes.

Estos conocimientos no solucionan todos los problemas pero sí permiten evitar falsas soluciones. No hay duda de que resultaría interesante que desde ahora políticos y científicos unieran sus fuerzas para rentabilizar lo ya adquirido. Dicho de otra forma, convendría asentar primero aquellos esbozos de soluciones de reconocido valor. Paralelamente se invertiría en la búsqueda de nuevos procedimientos educativos, en la preparación de docentes y en la cooperación con los padres que permitan enriquecer los conocimientos actuales en materia de educación, siendo el último objetivo aumentar el potencial intelectual y humano de la Comunidad Europea.

FICHAS DESCRIPTIVAS

DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
DE LOS ESTADOS MIEMBROS

BELGICA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza básica se organiza de la misma forma en las tres comunidades: francófona, germanófona y flamenca. Reúne el nivel de la educación preescolar, llamada normalmente enseñanza maternal, y la educación primaria.

Después de la educación primaria, que dura 6 años, los alumnos acceden a la educación secundaria. En la Comunidad flamenca se organiza una estructura única de opciones. En las comunidades francesa y germanófona la educación secundaria inferior se estructura directamente en opciones o en un tronco común dependiendo de que se trate de la enseñanza tradicional (modelo II) o renovada (modelo I). Esta última sólo tiene opciones diferentes a la salida del ciclo de observación (dos primeros cursos de la educación secundaria). La enseñanza del modelo II organiza un ciclo de opciones desde el comienzo de la educación secundaria. No representa más que el 5% del total.

PREESCOLARIZACION

La escuela maternal acoge a los niños de dos años y medio a seis. Esta etapa es voluntaria, sin embargo asisten a ella la mayoría de los niños desde los tres años de edad. Por lo general la educación preescolar se imparte en locales adscritos a las escuelas primarias. Las actividades educativas ofrecidas se adaptan a las necesidades de los niños en función de la edad. La evaluación basada en la observación, dentro del marco de la educación preescolar, desempeña tres funciones: la de pronóstico, la normativa y la de diagnóstico.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura 12 años. Comienza a los 6 años de edad y termina a los 18. La enseñanza es obligatoria a tiempo completo hasta la edad de 15-16 años y, por lo menos, a tiempo parcial, hasta los 18.

EDUCACION PRIMARIA

Destinada a los niños de 6 a 12 años esta enseñanza dura 6 años y se organiza en tres grados sucesivos de dos años. A menudo se agrupa a los alumnos de una clase por categoría de edad. Generalmente un/a único/a educador/a infantil tiene la responsabilidad de la enseñanza de todas las materias durante un curso escolar. En las clases como deporte, religión, etc. pueden intervenir profesores especialistas. En algunas escuelas un/a mismo/a educador/a infantil permanece con el mismo grupo de una clase durante dos o tres años.

Junto a esta estructura, se organiza un ciclo de 5-8 años en algunas escuelas; en ese caso el equipo pedagógico agrupa a alumnos de diferentes edades o los reparte en grupos diferentes según las actividades y los aprendizajes; y esto en función de las necesidades y aptitudes.

Evaluación

La evaluación es una acto pedagógico de la que es totalmente responsable cada centro escolar. Forma parte del espacio en que está garantizada la libertad pedagógica de cada red; por tanto, y dentro del respecto a la legislación vigente, cada poder organizador puede definir el modelo de evaluación propio y los medios tanto para realizarla como para comunicar su resultado.

El docente utiliza a lo largo de todo el año una evaluación formativa continua para apreciar el progreso de sus alumnos. Al acabar el curso escolar el profesor puede proceder a una evaluación a base de controles. El docente o el equipo pedagógico valora el trabajo del curso y los resultados de los controles del final del año (cuando se organizan), para decidir la promoción a un curso superior. Debe tenerse en cuenta la capacidad de análisis y de síntesis del alumno, la capacidad de pensar, el espíritu cooperativo y el gusto por esforzarse y realizar un trabajo bien hecho.

Un boletín de notas muestra periódicamente tanto al niño como a los padres los resultados alcanzados, el progreso escolar, la conducta en clase y el desarrollo de la personalidad. Es posible repetir curso cualquier año, incluso dentro de un grado, pero una sola vez en la enseñanza básica, a no ser que se derogue. Aquellos alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje pueden recibir una ayuda específica e individualizada por parte de un educador especializado.

Al término de la educación primaria se otorga a los alumnos un certificado de estudios de base (CEB), que se concede fundándose en el trabajo de curso y en los eventuales exámenes finales del sexto año. En la enseñanza subvencionada[133] el alumno y los padres pueden elegir entre el examen organizado por el centro escolar y el examen normalizado del cantón propuesto por la inspección. Este certificado también puede concederse a cualquier persona que, aun no habiéndolo obtenido en la educación primaria, haya estudiado sacando provecho (o sea, haya aprobado) o el primer año de la educación secundaria (clase de acogida B) o un segundo curso de la enseñanza profesional.

EDUCACION SECUNDARIA

A. COMUNIDADES FRANCESA Y GERMANOFONA

Para poder acceder al primer curso A ("1e" general) de la educación secundaria hace falta haber terminado con éxito la educación primaria y por tanto poseer el CEB. En su defecto, después de haber obtenido el visto bueno del centro psico-médico-social hay que obtener la conformidad del consejo de admisión, formado por miembros del personal educativo y encargado por el director del centro de valorar la admisión del alumno en una determinada modalidad de enseñanza, sección y orientación de estudios. Los alumnos de doce años que no hayan terminado con éxito la educación primaria pueden, no obstante, tener acceso al primer curso B (clase de acogida o de transición).

1° Educación secundaria del tipo I

El tipo I, llamado normalmente "enseñanza renovada" acoge al 95% de los alumnos de la Comunidad francesa.

Después de un grado de formación común (dos años del ciclo de observación) la educación secundaria del modelo I se divide en dos grandes opciones educativas, compuesta cada una de ellas por dos ciclos de dos años:

- la opción de transición (enseñanza general, técnica y artística) orientada para preparar al alumno hacia la enseñanza superior pero permitiendo también entrar en la vida activa;

- la opción de cualificación (enseñanza técnica, profesional y artística) orientada sobre todo para prepararlo a entrar en la vida activa con la posibilidad de acceder a la enseñanza superior.

133 Escuelas católicas y escuelas organizadas por los poderes locales (ciudades y municipios). En la enseñanza básica, la red subvencionada reúne a la mayoría de las escuelas.

Esta enseñanza se estructura, pues, en tres grados de dos años:

a) Primer grado llamado "grado de observación"

El primer año comprende un programa común. A partir del segundo año se añaden algunas opciones a la formación general. A lo largo de ese grado el equipo pedagógico y psico-médico-social observa al alumno y le ayuda en su orientación futura. Se organizan pruebas parciales para la observación y orientación.

El alumno demasiado flojo o que no haya pasado con éxito el primer año B, llamado curso de acogida o de transición, puede ser orientado hacia la opción profesional desde el segundo año; ésta pone en contacto al alumno al menos con dos sectores profesionales.

b) Segundo grado llamado "grado de orientación"

La formación común es reducida y existen programas distintos según las modalidades de enseñanza (general, técnica, artística de cualificación o de transición y profesional).

c) Tercer grado llamado "grado de determinación"

Las materias optativas son más numerosas que el programa de formación común. Existe comunicación entre las opciones. Es posible cambiar la orientación de estudios al término del segundo grado en condiciones determinadas y restrictivas en el sentido de que los niveles de las opciones afectadas sean equiparables. De todas formas no se puede cambiar entre el quinto y el sexto año.

En la educación secundaria el órgano esencial que interviene en la evaluación es el consejo de clase, o sea, el conjunto de miembros del personal directivo y docente encargado de la enseñanza de un curso o de un grupo determinado de alumnos, de la valoración del progreso realizado y, tras deliberación, de la decisión relativa a la promoción de curso y posible certificado de cada alumno. Las decisiones del consejo de clase según las disposiciones legales y reglamentarias son inapelables.

En la enseñanza del tipo I *la evaluación* recae en la adquisición de conocimientos (objetivos cognoscitivos) y en la adquisición de ciertas habilidades relativas a la capacidad de explotación y uso de los conocimientos adquiridos. La evaluación es una actividad continua y acumulativa que al final del año o del ciclo de estudios proporciona una imagen más fiable de la capacidad del alumno. Comprende controles periódicos y se basa también en la observación del alumno. Hay pruebas finales dos veces al año, en diciembre y en junio. Son escritas, orales o prácticas. Intentan familiarizar al alumno con la capacidad de síntesis. El conjunto se traduce en una evaluación global. Se puede repetir curso. El consejo de clase fundamenta la decisión de la promoción de curso, con o sin restricciones, en los resultados obtenidos a lo largo del curso escolar y en las pruebas eventuales de diciembre y junio.

Se puede proponer el aplazamiento de la decisión de la promoción de curso asumiendo el alumno la obligación de examinarse en septiembre de aquellas materias en las que haya obtenido el resultado de insuficiente.

Al alumno que termina con éxito el tercer año de la enseñanza general, técnica o artística se le concede un certificado de educación secundaria inferior.

Al término del segundo grado técnico de cualificación o profesional se concede un certificado de cualificación al que ha superado el examen de cualificación; éste versa sobre los conocimientos elementales profesionales del primer nivel necesarios para entrar en la vida activa.

Al que termina con éxito el cuarto año de la enseñanza profesional se le concede un certificado de educación secundaria inferior (CES) aunque con algunas condiciones.

Al término del segundo grado se puede seguir estudiando un curso de perfeccionamiento o de especialización en las opciones educativas de cualificación, o un curso de reorientación para el que quiere cambiar de opción en el tercer grado.

El alumno que acaba con éxito el tercer grado de la enseñanza general y técnica de transición obtiene un certificado de educación secundaria superior.

Al término del sexto curso técnico de cualificación el alumno que supera las pruebas obtiene un certificado de cualificación que permite el acceso a la vida profesional en el sector de la cualificación estudiada.

Al término del tercer grado profesional se concede un certificado de cualificación al que supera la prueba de cualificación, que demuestra tener condiciones para entrar en la vida activa.

Por otra parte, puede organizarse un séptimo curso profesional para el que posee el certificado de educación secundaria inferior y el certificado de cualificación del sexto curso. Pasar con éxito este curso conduce al certificado de educación secundaria superior.

Paralelamente se puede organizar un curso preparatorio para la enseñanza superior y/o cursos de perfeccionamiento o de especialización en las opciones educativas de cualificación.

En los dos tipos de enseñanza, renovada y tradicional, se obtienen certificados de estudios bajo la responsabilidad de las respectivas escuelas, homologados oficialmente con posterioridad por una Comisión de homologación. Los certificados de cualificación son concedidos, bajo la responsabilidad de los centros escolares, por jurados mixtos compuestos por docentes y personas pertenecientes al ámbito económico o social, competentes en las cualificaciones de que se trate. Estos certificados no pasan por la Comisión de homologación.

2º Educación secundaria del tipo II

Esta enseñanza comprende dos ciclos de tres años y dos opciones de educación secundaria, general y técnica. El alumno debe elegir desde el comienzo entre latín y humanidades modernas. En el segundo ciclo coexisten varias secciones para cada una de esas enseñanzas. No es posible pasar de una sección a otra más que en condiciones muy concretas. El alumno que no sigue estudiando puede ser orientado hacia la opción profesional desde el segundo curso.

El primer ciclo desemboca en el certificado de educación secundaria inferior. Este ciclo se puede prolongar con un cuarto o quinto curso de perfeccionamiento/cualificación y permite obtener un certificado de cualificación.

La evaluación se hace distinguiendo las materias principales de las secundarias. Se realizan controles periódicos durante todo el año y dos veces al año exámenes. El alumno según los resultados globales que haya obtenido, es admitido o no a pasar al curso superior por el consejo de clase, que puede de esa forma decidir si repite o, en su caso, orientar al alumno.

La superación de los tres años del ciclo inferior permite el acceso al ciclo secundario superior que conduce al certificado de educación secundaria superior y al certificado de cualificación. Al acabar el ciclo superior es posible continuar estudiando un curso de perfeccionamiento /especialización.

El sistema de jurados organizado en la Comunidad francesa por el Ministerio de Educación, Investigación y Formación, representa una opción alternativa de exámenes que permiten obtener un diploma fuera de las vías tradicionales de la enseñanza impartida en las escuelas.

Estos exámenes se dirigen, pues, principalmente al alumno libre o al que ha abandonado los estudios. Bien entendido que estas pruebas necesitan una profunda preparación personal dado que el candidato sólo cuenta consigo mismo.

Estos jurados pueden expedir:

- un certificado de educación secundaria inferior general, técnica, artística o profesional;
- un certificado de educación secundaria superior general, técnica, artística o profesional;
- un diploma de aptitud para acceder a la enseñanza superior.

B. COMUNIDAD FLAMENCA

Desde 1989 el nuevo marco general de la educación secundaria se compone de tres grados de dos años cada uno y adopta cuatro formas:

- enseñanza general *(ASO - Algemeen Secundair Onderwijs)*;
- enseñanza técnica *(TSO - Technisch Secundair Onderwijs)*;
- enseñanza artística *(KSO - Kunstsecundair Onderwijs)*;
- enseñanza profesional *(BSO - Beroepssecundair Onderwijs)*.

Cada grado es un conjunto por sí mismo. En el primer grado las secciones no están separadas todavía y la formación es común excepto en la enseñanza profesional donde el alumno puede ser orientado desde el segundo año. En el marco de la formación básica común impartida en el primer grado los centros escolares disponen de determinadas horas de clase para insistir en un ámbito concreto dentro del marco de las opciones.

Sólo a partir del tercer año, que corresponde al comienzo del segundo grado, las otras tres formas de enseñanza se organizan separadamente, teniendo cada una de ellas una base de formación común y opciones diferentes.

La evaluación está organizada por los docentes de los propios centros escolares. El consejo de clase es el responsable de la elaboración y desarrollo de los exámenes. El objetivo es evaluar cómo domina el alumno los conocimientos y ciertas habilidades exigidos por los programas de estudios. Estos, sin embargo, son elaborados por los poderes organizadores escolares que son autónomos en esta materia mientras que el programa de estudios concuerde con los objetivos finales. El concepto objetivo final ha visto la luz en el Decreto de 17 de julio de 1991 de la Comunidad flamenca.

Los objetivos finales remiten a un conjunto de objetivos que alcanzar al término del nivel de la enseñanza afectada. Los ha desarrollado el "Servicio para el desarrollo de la educación".

Al término del tercer grado de la educación secundaria general, técnica y artística el alumno puede conseguir el certificado de la educación secundaria superior que permite acceder a la enseñanza superior. Al acabar la enseñanza general puede organizarse un curso preparatorio para la enseñanza superior. El séptimo curso especial de la enseñanza profesional permite obtener el certificado homologado de educación secundaria superior. En las opciones técnica, profesional y artística se puede seguir un curso complementario de perfeccionamiento o de especialización.

II. ENSEÑANZA OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL

1º Enseñanza con horario reducido

Afecta a los alumnos de 15 años que han estudiado dos cursos de educación secundaria o a los que ya tienen 16. Los centros de formación imparten un programa lectivo de formación general y profesional (15 períodos semanales). Esta enseñanza se sanciona con un certificado de asistencia y eventualmente con un certificado de cualificación.

2º Aprendizaje

Afecta a los chicos de 15 años que han terminado dos cursos de educación secundaria general o profesional o que han superado un examen de acceso.

3º Cursos de formación reconocidos

Normalmente los organizan asociaciones sin ánimo de lucro reconocidas y subvencionadas por las autoridades. Son sancionados por el diploma de aptitud profesional y por un certificado de aprendizaje.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En las comunidades francesa y germanófona el certificado de educación secundaria superior (general o técnica), o sea, el CESS, permite acceder a los estudios superiores de corta duración. Además es posible presentarse ante los jurados de las Comunidades a las pruebas preparatorias que permiten acceder a los estudios paramédicos.

Para acceder a los estudios superiores universitarios o de larga duración se necesita el diploma de aptitud de acceso a la enseñanza superior (DAES), concedido por el consejo de clase sin prueba alguna. Puede concederse al alumno en posesión del CESS que haya cursado la enseñanza de transición (general o técnica) o la enseñanza técnica de cualificación. En algunos sectores universitarios se organizan exámenes de admisión.

En la Comunidad flamenca el diploma de aptitud que da acceso a la enseñanza superior no se dispensa desde el curso escolar 1992-1993. Para acceder a cualquier modalidad de enseñanza superior con un programa completo de estudios basta con poseer un diploma de educación secundaria homologada o concedido por la Comisión examinadora de educación secundaria a tiempo completo de la Comunidad flamenca.

Sin embargo, para acceder a los estudios de ingeniería civil hay un examen de admisión. Los centros universitarios organizan ellos mismos esta prueba.

* * *

DINAMARCA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza se organiza con una estructura única -la *Folkeskole*- a lo largo de la escolarización obligatoria, sin distinguir entre educación primaria y secundaria inferior. Entre el 8° y el 10° año de la *Folkeskole* se ofrecen algunas materias con diferentes niveles de profundización. Las opciones se organizan en el nivel de la enseñanza postobligatoria.

PREESCOLARIZACION

La educación preescolar es voluntaria y no constituye una enseñanza propiamente dicha. Los niños pueden ser acogidos en guarderías entre 0 y 3 años, en jardines de infancia o en instituciones reconocidas entre 3 y 7 años y en las clases maternales entre 5 y 7 años. Estas últimas son las únicas que dependen del Ministerio de Educación. Un 70% de los niños de 5 a 7 años de edad asiste a ellas con un horario completo o reducido. A los 6 años el 96% de los niños están escolarizados en la clase maternal de la *Folkeskole*.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura 9 años. Comienza a los 7 años de edad y termina a los 16. La *Folkeskole* es una estructura única que no distingue el nivel primario del nivel secundario inferior.

FOLKESKOLE

En la *Folkeskole* los alumnos están juntos en una misma clase durante toda la escolaridad. Cada materia la imparte un docente diferente. El equipo pedagógico generalmente hace un seguimiento del grupo de clase durante varios años pero puede cambiar cada año. En la medida de lo posible la organización prevé que por lo menos un profesor principal permanezca con el mismo grupo de una clase durante el tiempo que dura la escuela.

El marco general de los objetivos del programa de estudios se elabora a nivel del ministerio central. Las autoridades locales deciden el contenido. El docente dispone de gran autonomía en lo referente a la metodología y a la forma de enseñar que intenta adaptar al ritmo de cada niño. Se habla con los alumnos sobre el contenido de las clases dentro del marco de los objetivos previstos por la legislación.

Evaluación

La escuela informa periódicamente al alumno y a los padres, por lo menos dos veces al año, del progreso del alumno sin que signifique dar notas. El concepto de calificación con puntuación no aparece hasta el final de la escolarización obligatoria. Sólo se dan notas en los tres últimos cursos, 8°, 9° y 10°, en las materias en las que el alumno tendrá que realizar un examen final. La repetición de curso no existe. La promoción de curso es automática.

A la salida de la *Folkeskole* cada alumno recibe un certificado indicando las materias estudiadas, la media de las notas del trabajo realizado durante el curso y los resultados obtenidos en los exámenes presentados. No se requiere una puntuación mínima y cada materia se evalúa por separado. El examen es voluntario siendo el alumno quien decide hacerlo o no.

Las pruebas escritas están normalizadas y elaboradas por el Ministerio de Educación. Las orales las organiza el docente en la respectiva materia en presencia de un profesor de otro centro escolar.

El alumno escoge las materias de las que se quiere examinar. El examen final del 9° curso de la *Folkeskole* puede versar sobre 11 materias. Por el contrario, el examen organizado a la salida del 10° curso, llamado examen de nivel avanzado, no versa más que sobre 5 materias. A este última prueba sólo puede presentarse el alumno que ha seguido el curso avanzado el 10° año.

El diploma de estudios otorgado al término de la escolarización en la *Folkeskole* lo obtiene más del 95% del grupo de edad de dieciséis años. Tiene más bien el valor de un certificado de finalización del período escolar que el de un diploma de cualificación profesional.

La orientación

Entre los 14 y 16 años, durante los cursos 7°, 8° y 9° de la *Folkeskole* el alumno recibe como mínimo 48 horas de sesiones sobre opciones de estudios. El profesor principal de la clase es el responsable de elaborar el programa de esas clases de orientación. En caso de necesidad es ayudado por el profesor consejero.

La mayoría de los alumnos realizan estancias de formación en empresas durante los 2 últimos años de la escolarización obligatoria (15-16 años). Estos períodos de formación en una empresa representan una función tradicional del servicio público de orientación profesional y tienden a ser las mismas escuelas las que se encargan de ello.

II. ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

Al finalizar el 9° curso de la *Folkeskole* el alumno puede escoger entre varias posibilidades. Puede elegir continuar el 10° curso de la *Folkeskole*, dirigirse hacia el *Gymnasium* u orientarse hacia una enseñanza profesional inicial.

El alumno que prolonga los estudios un año más en la *Folkeskole* puede optar luego a las mismas posibilidades que tenía al término del 9° curso. También puede continuar con las clases que le conducen al examen preparatorio superior.

1° *Gymnasium*

Aquí la enseñanza se divide en dos opciones: lenguas y ciencias. No obstante, hay un programa básico común a ambas opciones. La formación dura 3 años.

Además de las materias obligatorias los consejeros de educación imparten a cada grupo alrededor de 20 horas de clases colectivas de orientación relativas a cuestiones escolares y profesionales a lo largo del ciclo de formación (entre 17-19 años).

La evaluación principal del trabajo del alumno la realizan examinadores exteriores al centro. Así pues, al final del segundo curso el alumno que ha seguido la opción de lenguas tiene que hacer un examen escrito externo de inglés y el que ha seguido la opción de ciencias una prueba de matemáticas. Al final del tercer año cada alumno tiene que hacer exámenes escritos de danés y de todas las materias del nivel superior, sea cual sea la opción elegida. Además de estas pruebas escritas hay 5 ó 6 exámenes orales con un total de 10 exámenes durante los tres años de estudio. Los exámenes escritos los corrigen dos examinadores de fuera del centro.

El responsable del departamento de educación secundaria del segundo ciclo determina las materias de los exámenes orales a los que debe presentarse el alumno de cada curso. El departamento prepara un horario completo para cada escuela y asigna un examinador externo para cada asignatura de cada curso.

Estos exámenes se organizan a título indicativo para permitir que el alumno juzgue el dominio que posee de las materias respectivas.

Además de las evaluaciones externas los profesores califican el trabajo del alumno tres veces en cada curso escolar. Al acabar los dos primeros cursos el consejo de profesores da su parecer sobre la promoción de curso. Cuando un alumno ha seguido con regularidad las clases puede pedir seguir estudiando sin repetir curso o escoger el volver a examinarse en caso de fracaso. La decisión corresponde al estudiante, si es mayor, o a sus padres. Durante el tercer curso se organizan exámenes a nivel local. Los profesores tienen en cuenta los resultados para la evaluación final.

Estos tres años conducen al examen final de la educación secundaria superior, el *studentereksamen*. Cuando se supera este examen final de ámbito nacional se obtiene el diploma correspondiente.

2º Cursos que conducen al examen preparatorio superior *(HF)*

Para acceder a estos dos años de estudios hace falta haber estudiado los 10 cursos de la *Folkeskole* y haber superado el examen avanzado de finalización de estudios de la *Folkeskole* de danés, matemáticas, inglés y alemán. Los cursos *HF* comprenden un tronco común y materias optativas. La superación del examen final permite acceder a estudios de nivel superior.

3º Enseñanza profesional inicial

Después de estudiar en la *Folkeskole* el alumno puede elegir entre tres modalidades significativas de enseñanza profesional inicial:

- enseñanza profesional inicial;
- cursos superiores de comercio *(HHX)*;
- cursos superiores de técnica *(HTX)*.

La característica más importante de los cursos de formación profesional es la combinación de la formación práctica en una empresa y de la enseñanza teórica en una escuela técnica o comercial. Los cursos duran como media entre tres y cuatro años, dedicándose aproximadamente dos tercios de ese tiempo a la formación en una empresa.

El profesor evalúa de forma continua el trabajo de clase y la formación en la empresa del alumno a través de exámenes o de una evaluación del trabajo de clase. La mayoría de los cursos de formación profesional desembocan en un examen final. El alumno realizará una prueba de cualificación profesional, un examen o una combinación de ambos en función del curso seguido.

Los cursos que conducen al *HTX* y al *HHX* son totalmente teóricos y terminan con un examen. Permiten acceder al mismo tiempo a un empleo y a la enseñanza superior. Ambos cursos duran dos años.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Para acceder a la enseñanza superior hay que tener o el certificado de estudios de educación secundaria superior o el examen preparatorio superior o el examen superior de comercio *(HHX)* o técnico *(HTX)*.

En su defecto, en casos particulares los centros de enseñanza superior pueden exigir una experiencia profesional significativa o la superación de pruebas de acceso para admitir a los candidatos.

Existe un numerus clausus en la mayoría de los centros de enseñanza superior, universitarios o no, que lo fija el Ministerio de Educación.

* * *

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La estructura del sistema educativo alemán se caracteriza por una educación primaria común y por la organización de la educación secundaria del primer ciclo en diferentes tipos de escuelas de enseñanza general, que permiten acceder a diferentes certificados y a distintas opciones educativas. En el nivel de la educación secundaria del segundo ciclo el alumno puede elegir entre una opción orientada al seguimiento de estudios generales u opciones que conducen a una cualificación profesional.

PREESCOLARIZACION

El *Kindergarten* (jardín de infancia) imparte la forma tradicional de la educación preescolar a los niños de 3 a 6 años de edad. No es compentencia del ámbito educativo sino de la asistencia social a la infancia y a la juventud. Los niños, a través del juego y de otras actividades complementarias adaptadas a su edad desarrollan en el *Kindergarten* las aptitudes físicas e intelectuales, aprenden a vivir en grupo y en sociedad y se acostumbran a seguir un ritmo escolar regular. Por lo general no se espera que los niños que asisten a un jardín de infancia o a otro centro preescolar acaben con un nivel determinado de logros intelectuales o de otra clase.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

La asistencia a la escuela es obligatoria para cualquier niño que haya cumplido 6 años. Normalmente abarca un período de 12 años, que pueden ser nueve asistiendo a la escuela a tiempo completo en el sistema de enseñanza general (en cuatro *Länder* este período dura 10 años) y tres asistiendo a la escuela a tiempo parcial en el sistema de formación profesional. La escolarización profesional obligatoria a tiempo parcial afecta sólo al alumno que cuando acaba el período de enseñanza general obligatoria ya no quiere ir a una escuela de formación general o profesional a tiempo completo.

EDUCACION PRIMARIA

La escuela primaria es común para todos los niños desde el primer año de estudios hasta el cuarto (en 2 *Länder* dura 6 años). Durante los dos primeros años los niños generalmente no tienen más que un único educador infantil pero a partir del tercer año las disciplinas que completan el aprendizaje de la escritura y de la lectura, como ciencias sociales y naturales, lenguas extranjeras y deporte, son impartidas por otros docentes con el fin de prepararlos para entrar en la educación secundaria donde van a tener un profesor por asignatura.

Evaluación

Durante los dos primeros años de primaria la evaluación se efectúa a través de un boletín de notas donde se consigna el progreso y la capacidad de cada alumno en cada materia. Lo más pronto que el escolar recibe un carnet de notas en el que se evalúan y sitúan los conocimientos relacionándolos con los del resto de la clase es al acabar el tercer año.

Todos los alumnos pasan del primer año de primaria al segundo mediante la promoción automática. A partir del segundo año acceden o no al curso siguiente según los resultados obtenidos.

Al término de la escuela primaria el alumno no recibe ningún certificado de estudios. Tiene que seguir yendo a un centro escolar hasta que finalice la escolarización obligatoria.

Orientación

El paso de la escuela primaria al ciclo de la secundaria se hace de acuerdo con una reglamentación que no es igual en todos los *Länder*. El tipo de educación secundaria del primer ciclo que va a estudiar el alumno se decide en parte durante el cuarto y el quinto año o al final del sexto. Durante el último año de la primaria los responsables de la escuela consultan a los padres del alumno y luego votan. El resultado de esa votación decidirá el tipo de educación secundaria que debe estudiar el niño. Los que realizan esa elección o son los padres o los responsables de la escuela o la inspección, dependiendo siempre de los *Länder*. En los últimos años cada vez tiene más importancia el derecho de los padres a decidir la modalidad educativa de sus hijos.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR

En la estructura de la educación secundaria del primer ciclo (del quinto o séptimo año al noveno, o al décimo) los diversos tipos de estudios que siguen a la educación primaria se organizan de acuerdo con los certificados y títulos a los que dan derecho. En la mayoría de los *Länder* las clases de escuelas que hay son:

- la *Hauptschule* o escuela secundaria del primer ciclo. Imparte una formación general básica; tras haber obtenido el certificado de estudios correspondiente el alumno podrá seguir una formación profesional o incluso estudios generales;

- la *Realschule* o escuela secundaria del primer ciclo que conduce al segundo ciclo. Imparte una formación general amplia; tras haber obtenido el certificado de estudios correspondiente el alumno podrá seguir estudios de carácter profesional o general;

- el *Gymnasium* o escuela secundaria del primer y segundo ciclo que conduce a la obtención del *Abitur*. Imparte una formación general en profundidad; tras la obtención del certificado de estudios citado el alumno podrá continuar los estudios en la enseñanza superior o incluso seguir una formación profesional;

- la *Gesamtschule* o escuela que combina o integra las escuelas del sistema tradicional del primer ciclo de la educación secundaria. En algunos *Länder* las *Gesamtschulen* integradas ofrecen no sólo el primer ciclo de educación secundaria sino también del 11º al 13º año del *Gymnasium*.

En algunos *Länder* la educación secundaria del primer ciclo conlleva una fase de orientación o de preparación en el quinto y sexto año, independientemente del tipo de escuela escogido, así como escuelas a las que se puede asistir y que ofrecen opciones propias de la *Hauptschule* y de la *Realschule* como: *Mittelschule* o escuela media; *Regelschule* o escuela regular; *Sekundarschule* o escuela secundaria; *Integrierte Haupt- und Realschule* o escuela que integra la *Hauptschule* y la *Realschule*; *Verbundene Haupt- und Realschule* o escuela que asocia a la *Hauptschule* y a la *Realschule*; y *Regionale Schule* o escuela regional.

Tanto las diferentes clases de escuelas como las diversas modalidades de estudios de la educación secundaria del primer ciclo se organizan según el principio de una formación general básica, de una orientación individual y del grado de aptitud del alumno. Esta formación se orienta al desarrollo intelectual, psíquico y físico del alumno. El sistema es lo suficientemente flexible como para que a la salida de la fase preparatoria el alumno pueda conservar la posibilidad de pasar de una opción a otra.

La enseñanza general básica está formada por un tronco común de materias obligatorias. El nivel de conocimientos exigidos en estas materias varía según el tipo de escuela y/o de materia. Hay clases optativas

añadidas al tronco común obligatorio que cubren materias complementarias o que profundizan las ya estudiadas y se escogen en función de la motivación, aptitudes y gusto del alumno. También existen materias optativas libremente elegidas.

Cualquiera que sea la estructura elegida, el quinto y el sexto año constituyen una fase particular de desarrollo, de observación y de orientación durante la que el alumno tiene que obtener la máxima cantidad de consejos acerca de las disciplinas en las que quiere especializarse, fijar una decisión sobre su propia opción de estudios y conocer los certificados y títulos a los que va a tener derecho.

A partir del séptimo año las escuelas y las opciones educativas empiezan a diferenciarse unas de otras en lo referente a la oferta de disciplinas, aptitudes exigidas y certificado de estudios al que se han orientado.

Desde el séptimo año hasta el noveno o décimo cobra más importancia la estructura de las opciones educativas y su relación con los certificados de estudios, ya se trate de la posible continuación de los estudios generales en el marco del segundo ciclo de la educación secundaria o en el de la preparación para escoger una profesión. Sin embargo, la reorientación sigue siendo posible siempre a la hora de elegir los estudios o la opción.

En la educación secundaria del primer ciclo la mayoría de las escuelas abarcan uno o varios tipos de estudios. Las escuelas que sólo ofrecen un único tipo concentran el conjunto de su enseñanza hacia la adquisición de un certificado particular. Generalmente se trata de la *Hauptschule*, de la *Realschule* y del *Gymnasium*.

Las escuelas que ofrecen varios tipos organizan la enseñanza o en clases distintas según la modalidad del certificado al que se orientan o en clases de varios niveles de aptitud sólo en una parte de las ramas. Normalmente se trata de la *Gesamtschule*, de la *Mittelschule*, de la *Regelschule*, de la *Sekundarschule*, de la *Verbundene Haupt- und Realschule*, de la *Integrierte Haupt- und Realschule* y de la *Regionale Schule*.

En las escuelas que ofrecen varios tipos de formación la enseñanza con varios niveles de aptitud se organiza de la forma siguiente: se forman clases de niveles diferentes para la enseñanza de las matemáticas y de la primera lengua extranjera desde el séptimo año, para impartir la enseñanza del alemán en el séptimo o, como más tarde, en el octavo año, y para la enseñanza de las ciencias naturales (por lo menos, física y química) a partir del noveno año lo más tarde.

La evaluación del alumno es continua en todos los tipos de centros escolares. El equipo de profesores es el responsable de la evaluación. Es posible repetir año. La promoción de curso depende de los resultados obtenidos y del desarrollo personal del alumno a lo largo del año.

Al término del noveno año el alumno de cualquier *Land* tiene la posibilidad de obtener un primer certificado de estudios generales. En la mayoría de los *Länder* ese certificado se llama *Hauptschulabschluss*. Sólo se otorga al alumno que demuestra tener aptitudes satisfactorias en todas las materias. Ese certificado a menudo se utiliza para acceder a la formación profesional en alternancia. En algunas condiciones permite acceder también a la *Berufsfachschule* (escuela profesional a tiempo completo con formación profesional en la escuela) y seguir un año de formación profesional básica *(Berufsgrundbildungsjahr)*. También se necesita para entrar posteriormente en algunas escuelas de perfeccionamiento profesional *(Fachschule)* y en centros de formación permanente para adultos que desean obtener a posteriori los certificados escolares.

Al término del décimo año los alumnos de todos los *Länder* tienen la posibilidad de conseguir un certificado de estudios medios. Dicho certificado se llama *Realschulabschluss* o *Mittlerer Schulabschluss*. En la *Realschule* sólo se expide al alumno que demuestra estar bien preparado en todas las materias al término del décimo año. En las escuelas que ofrecen varios tipos de estudios se concede al acabar el décimo año al alumno que sigue los estudios dirigidos a otorgar dicho certificado y que da muestras de aptitud al menos mediana en todas las materias. En las otras escuelas de primer ciclo de la educación secundaria el alumno debe cumplir unas condiciones especiales para poder obtenerlo. Permite acceder a otras opciones educativas como las de la *Berufsfachschule* o las de la *Fachoberschule* (instituto de enseñanza técnica con una duración de dos años que conduce a la *Fachhochschule*) y también a la formación profesional en alternancia.

La asistencia a los cursos superiores del *Gymnasium* está autorizada solamente al alumno que demuestra estar bien preparado en todas las materias al término del décimo año de un *Gymnasium* o de una opción en una *Gesamtschule*. También se puede autorizar en otras opciones pero con unas condiciones determinadas. Por ejemplo, se puede llegar al ciclo superior del *Gymnasium* con el certificado *Realschulabschluss*, con el *Mittlerer Schulabschluss* o con otros obtenidos en el marco de las escuelas profesionales del tipo de la *Berufsaufbauschule* (curso preparatorio del segundo ciclo técnico), de la *Berufsfachschule* o de la *Fachschule*.

II. EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR

1º Formación general en los cursos superiores del *Gymnasium*

Los cursos superiores del *Gymnasium* representan normalmente el decimoprimero, el duodécimo y el decimotercer año de estudios (o el decimoprimero y el duodécimo en algunos nuevos *Länder*). Las materias se agrupan en las tres áreas de estudios siguientes:

- lenguas, literatura y arte;
- ciencias humanas;
- matemáticas, ciencias naturales o técnicas.

Cada una de estas áreas educativas tiene que figurar en el programa escolar hasta finalizar los estudios del *Gymnasium*, incluidas también en el examen final de estudios llamado *Abitur*. Conviene añadir la religión y el deporte como materias obligatorias. El alumno puede escoger estudiar en profundidad una u otra materia siempre que respete el marco descrito.

La superación del *Abitur* da derecho al certificado de estudios secundarios o *Abiturzeugnis*. Las pruebas de este examen versan sobre cuatro materias: dos asignaturas en profundidad y una asignatura complementaria, que constituyen el contenido de un examen escrito y a veces de uno oral, y una cuarta asignatura que sólo es objeto de un examen oral. Las tres áreas educativas tienen que estar representadas en la prueba. Con el fin de normalizar los criterios de los exámenes la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación ha presentado algunas exigencias unificadas sobre 33 disciplinas. Los alumnos que superan la prueba del *Abitur* reciben un certificado que da acceso a todas las opciones educativas superiores *(Allgemeine Hochschulreife)*. Los certificados que se expiden en cuatro de los nuevos *Länder*, que organizan también esa clase de examen después de 12 años de escolarización, tienen validez en todo el territorio alemán, al menos durante un período transitorio que va hasta 1996.

2º La formación profesional inicial en las escuelas profesionales a tiempo completo

Las *Berufsfachschulen* son escuelas profesionales a tiempo completo que preparan a los alumnos para ejercer una profesión o que les dan una formación profesional inicial al tiempo que profundizan en su formación general. Estas escuelas no otorgan una cualificación profesional; respetando algunas condiciones, la asistencia a ellas puede contabilizarse como un primer curso de formación profesional inicial en el sistema de la formación en alternancia.

Para acceder a estas escuelas y de acuerdo con el objetivo de formación previsto hay que estar en posesión de un certificado de estudios expedido por una *Hauptschule* o por una *Realschule*, o de un certificado equivalente al *Mittlerer Schulabschluss*. La duración de esta formación depende ante todo de la orientación profesional escogida y de los objetivos de la formación pero, como mínimo, es de un año. Generalmente se sanciona con un examen final.

En las *Berufsfachschulen* el programa dura dos años y sólo se accede a ellas después de haber obtenido el certificado de estudios de la *Hauptschule*; en esas escuelas se puede conseguir un título

equivalente al expedido por las *Realschulen (Mittlerer Schulabschluss)*. También se pueden obtener en ellas otros certificados escolares (principalmente para acceder a la *Fachhochschule*) siguiendo cursos complementarios y a condición de estar en posesión de un título expedido por una *Realschule*.

La *Fachoberschule* se dirige a alumnos que han obtenido el certificado de estudios de la *Realschule* o un certificado considerado equivalente *(Mittlerer Schulabschluss)*. En ella se imparte en dos años enseñanza general así como enseñanza tecnológica especializada conducente a la adquisición de conocimientos y aptitudes teóricos y prácticos de la especialidad elegida. Esta formación permite acceder a una *Fachhochschule*.

Contrariamente al *Gymnasium*, el *Gymnasium* profesional o técnico *(Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium)* no organiza cursos para jóvenes en la educación secundaria del primer ciclo. En algunos *Länder* organiza cursos como los cursos superiores del *Gymnasium* insistiendo en las disciplinas técnicas; duran tres años. Para acceder a él hay que estar en posesión de un certificado de estudios de la *Realschule* o un título considerado equivalente y tener un nivel de aptitudes que permita acceder a los cursos superiores del *Gymnasium*. El *Gymnasium* profesional o técnico prepara para acceder a cualquier disciplina de los establecimientos de enseñanza superior.

En algunos *Länder* es posible adquirir varias cualificaciones asistiendo al *Gymnasium* profesional o técnico (opciones educativas de doble cualificación). Generalmente se trata de conseguir al mismo tiempo una cualificación profesional y el título de finalización de los estudios que da acceso a cualquier establecimiento de enseñanza superior o a la *Fachhochschule*. Estas opciones de doble cualificación abarcan un período de cuatro años en el segundo ciclo de la educación secundaria y se sancionan con dos exámenes diferentes (el certificado de estudios profesionales y el *Abitur*).

La *Fachschule* es una escuela del segundo ciclo de educación secundaria que concede a aquellos alumnos que ya poseen una cualificación profesional inicial, la posibilidad de profundizar en su formación profesional y en su cultura general. Forma cuadros medios especializados que tienen que estar capacitados para ejercer responsabilidades de gestión de empresas en su sector profesional (por ejemplo, en la agricultura o en la economía doméstica), para convertirse un día en el relevo en ese sector o para desempeñar funciones relativamente importantes en áreas de actuación muy definidas.

Para ser admitido en una *Fachschule* primeramente hay que tener hecha la formación profesional correspondiente o justificar una experiencia profesional en ese sector. Además lo normal es que se le exija haber ejercido una actividad profesional complementaria. La duración de la formación impartida por una *Fachschule* es de uno, dos o tres años, dependiendo de las opciones educativas elegidas. La *Fachschule* que organiza una formación de dos años ofrece una gama de 90 especialidades aproximadamente en el campo de la técnica, economía o gestión. Desemboca en un examen de estado que si se supera da derecho al título de técnico diplomado estatal.

La evaluación de las aptitudes del alumno es tanto un proceso pedagógico como un acto administrativo. Se lleva a cabo bajo la responsabilidad pedagógica del profesor dentro de un respeto a las reglas y a las disposiciones legales que descansan en principios jurídicos fundamentales. La evaluación se refiere ante todo al rendimiento del alumno en clase: trabajos escritos, participaciones orales y ejercicios prácticos. El alumno tiene que entregar trabajos escritos durante todo el año. Lo que exigen los profesores se fija en función de lo que exige el programa. Las participaciones orales de los escolares son las respuestas que dan en clase durante el curso. También se evalúan. Finalmente los ejercicios prácticos afectan esencialmente a disciplinas como deporte, música, educación artística, etc.

Los resultados escolares se evalúan ayudándose de un sistema de notas diferenciadas, conforme a las disposiciones de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación. Se trata de una escala cualitativa que se compone de 6 notas diferentes, desde muy bien hasta insuficiente.

En las clases superiores del *Gymnasium* el rendimiento del alumno se controla mediante un sistema de puntuación[134]. Los resultados del alumno se consignan dos veces al año en un carnet de notas (al final del primer semestre y del segundo). La promoción a un curso superior viene condicionada por el nivel de los resultados obtenidos al finalizar el curso: el alumno tiene que conseguir por lo menos resultados "satisfactorios" en todas las materias. De forma general se pueden compensar notas "mediocres" e "insuficientes" por las de "muy bien" o "bien" en otra rama.

III. ESCOLARIZACION A TIEMPO PARCIAL

Al término del período de la escolarización obligatoria la mayoría de los jóvenes de 15 a 20 años siguen una formación profesional en alternancia. Se habla de sistema dual *(Dualsystem)* pues descansa en una formación impartida en dos lugares diferentes: en la *Berufschule* y en la empresa. Esta formación dura de 2 a 3 años y medio pero normalmente suelen ser 3. En 1991 374 profesores autorizados pudieron impartir una formación profesional en alternancia.

1º Formación profesional inicial escolar en la *Berufsschule*

La *Berufsschule* (escuela profesional a tiempo parcial) es un lugar de aprendizaje autónomo en el sistema de la formación profesional en alternancia. Colabora en igualdad de condiciones con sus socios colaboradores afectados por la formación profesional inicial. La misión de la *Berufsschule* es transmitir conocimientos generales y profesionales a los jóvenes que asisten a ella procurando satisfacer especialmente las exigencias de la formación profesional. Provee, pues, a los jóvenes de una formación básica y una formación especializada que les permite profundizar en la cultura general que ya poseen.

La *Berufsschule* se dirige a los jóvenes que reciben una formación profesional inicial o que, después de haber dejado la *Hauptschule* u otra escuela de enseñanza general, ejercen una actividad profesional estando todavía dentro del período de escolarización obligatoria.

La formación profesional en alternancia se sanciona con un examen final. Este permite evaluar las aptitudes del alumno para ejercer la profesión que ha aprendido y comprobar que ya no necesita períodos de iniciación o de aprendizaje. El alumno que supera este examen recibe un certificado de estudios que, dependiendo de su grado de aptitud, puede integrar un certificado de estudios de la *Hauptschule* o de la *Realschule*. En combinación con el certificado de aptitud profesional o un certificado de trabajador artesano (*Facharbeiterbrief* o *Gesellenbrief*) que justifique la formación en una empresa y una experiencia profesional, el certificado de la *Berufsschule* también permite acceder a una escuela de perfeccionamiento profesional, por ejemplo la Fachschule.

La primera etapa de la formación profesional inicial también se puede organizar en una escuela profesional a tiempo completo o bajo una forma de cooperación (sistema dual) dentro del año de formación profesional básica o *Berufsgrundbildungsjahr*.

2º Formación profesional inicial extraescolar en una empresa

Hay empresas del sector público y privado, despachos de profesiones liberales y particulares que también ofrecen puestos de formación profesional inicial extraescolar. Esta formación se realiza mediante un contrato de formación profesional inicial entre la empresa y el aprendiz.

---

134 La transposición de la escala de 6 notas en el sistema de puntuación se realiza de la forma siguiente:

la nota 1 equivale a 15/14/13 puntos;	la nota 4 equivale a 6/5/4 puntos;
la nota 2 equivale a 12/11/10 puntos;	la nota 5 equivale a 3/2/1 puntos;
la nota 3 equivale a 9/8/7 puntos;	la nota 6 equivale a 0 puntos.

La organización de la formación profesional inicial se rige por las disposiciones legislativas sobre la formación profesional y el reglamento sobre la artesanía. El contenido y la duración de la formación profesional así como lo que se exige en el examen lo reglamenta el Estado.

La formación profesional inicial en una empresa se sanciona con un examen final. Los órganos con competencias para organizar este examen son las cámaras de artesanos para las profesiones artesanales, las cámaras de comercio e industria para las profesiones del comercio, los Ministerios de Alimentación y de Agricultura o las cámaras agrícolas para las profesiones agrícolas (dependiendo del *Land* de que se trate). Hay que superar este examen para poder ejercer una actividad profesional como trabajador artesano *(Geselle)*, como auxiliar *(Gehilfe)* o como trabajador especializado *(Facharbeiter)* y para beneficiarse del salario correspondiente. Además también da derecho a la cualificación de capataz después de varios años de práctica profesional y de superar un examen de maestría. Finalmente permite acceder a algunas *Fachschulen* para seguir en éstas una formación profesional permanente así como al *Gymnasium* nocturno y a los *Kollegs*, instituciones que brindan al adulto estudios a nivel de instituto y la posibilidad de lograr el certificado *Abitur*, que permite el acceso a la enseñanza superior.

IV. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Para acceder a la enseñanza superior se requiere el certificado de estudios secundarios. No obstante, conviene distinguir las posibilidades de acceso siguientes:

- el certificado de estudios generales *(allgemeine Hochschulreife)* permite acceder a todas las instituciones de la enseñanza superior sin limitación alguna en materias u orientaciones;

- el certificado de estudios especializados *(fachgebundene Hochschulreife)* permite acceder a la universidad y a los establecimientos de enseñanza superior de nivel equiparable (en opciones muy determinadas) así como a los de las *Fachhochschulen*;

- el certificado de estudios del 2º ciclo secundario tecnológico *(Fachhochschulreife)* permite acceder a las *Fachhochschulen* y a las opciones educativas del nivel correspondiente organizadas en las *Universitäten - Gesamthochschulen*.

De forma general, los dos primeros certificados de estudios se conceden al acabar el decimotercer año de estudios, es decir, o al término del ciclo superior del *Gymnasium* o al término de una opción de formación profesional del segundo ciclo de educación secundaria que conduce también a un certificado de estudios generales. Aunque este último certificado se conceda a la salida del duodécimo y no del decimotercer año de estudios en los *Länder* de Mecklembourg-Pomerania Occidental, Sajonia-Anhalt y Turingia existe una disposición transitoria que permite a los que lo poseen acceder a todos los establecimientos de enseñanza superior hasta 1996.

Los *Gymnasien* nocturnos, que van dirigidos a los adultos que trabajan, y los *Kollegs*, también para adultos que han terminado una formación profesional inicial, conducen igualmente a los certificados de estudios generales. Este certificado puede obtenerse igualmente superando la prueba del *Abitur*, reservada a aquellas personas que se preparan por libres para presentarse al examen *Nicht-Schülerprüfung* o examen de acceso para personas en activo muy dotadas *(Begabtenprüfung)*.

El certificado de estudios tecnológicos se concede a la salida del duodécimo año de estudios de una *Fachoberschule* (especie de instituto de enseñanza técnica de dos años de duración que conduce a las *Fachhochschulen*). Este certificado también puede obtenerse en una *Berufsfachschule* o en una *Fachschule*, cuyo primer objetivo consiste en otorgar una cualificación profesional con tal que los alumnos sigan un programa de enseñanza complementaria.

En algunos *Länder* el alumno que posee una cualificación profesional sin certificado de estudios que le permita acceder a la enseñanza superior tiene todavía varias posibilidades si quiere seguir estudiando. Para ello tendrá que demostrar sus conocimientos y aptitudes en el marco de un procedimiento de admisión (por ejemplo, una inscripción provisional o estudios de prueba) o superando el examen de admisión de un establecimiento de enseñanza superior (examen clasificatorio, prueba de aptitud, entrevista). No obstante, el acceso a los estudios superiores basándose tan sólo en una cualificación profesional normalmente se limita a una opción educativa muy concreta que se corresponde con la cualificación profesional.

Para asistir a las clases de una academia de bellas artes o de un conservatorio de música hay que tener un certificado de estudios y poder demostrar aptitudes artísticas. En la mayoría de los *Länder* de la República Federal de Alemania las opciones educativas exclusivamente artísticas, es decir, aquellas que excluyen la formación de profesores de arte, aceptan a estudiantes sin ese certificado cuando demuestran poseer un talento artístico excepcional. Esta excepción también vale para las personas que desean seguir estudios superiores relacionados con el deporte, y que deberán superar una pruebas de aptitud. Estas pruebas no se exigen, sin embargo, en todos los establecimientos que ofrecen estudios superiores relacionados con el deporte.

De acuerdo con la ley fundamental todo alemán tiene derecho a elegir libremente la profesión, el empleo y el lugar donde recibe su formación. Por eso no existen restricciones a la hora de admitir (numerus clausus) estudiantes candidatos en la mayoría de las opciones educativas.

Cuando el número de candidatos sobrepasa el número de plazas de estudio disponibles hay restricciones de admisión en el momento presente para estudiar algunas carreras -por ejemplo, medicina, arquitectura, ciencias económicas- en la República Federal de Alemania. Las plazas de estudio disponibles en esas disciplinas se dirimen en el marco de dos procedimientos de selección aplicados por una oficina central. Además hay restricciones locales de admisión en otras opciones educativas en algunos establecimientos de enseñanza superior.

* * *

GRECIA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Las escuelas maternales y de primaria están agrupadas administrativamente. La enseñanza se organiza en un tronco común en el nivel de la educación primaria y secundaria inferior. Al término de la escolarización obligatoria el alumno puede elegir entre diversas opciones de la educación secundaria superior.

PREESCOLARIZACION

La educación preescolar es voluntaria. Acoge a los niños que han cumplido 3 años y medio en octubre del primer año de inscripción hasta los cinco años y medio. La asistencia a las escuelas maternales se convertirá progresivamente en obligatoria en algunas regiones, determinadas por orden ministerial.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

EDUCACION PRIMARIA

Dura 6 años. Los alumnos se clasifican en las clases por grupos de edad, excepto en las escuelas más pequeñas. En general el profesor titular de la clase imparte todas las materias y puede cambiar de grupo de clase cada año. En un 30% de las escuelas ese profesor es reemplazado por profesores de educación secundaria en las clases de música, lenguas extranjeras, materias artísticas y educación física.

Evaluación

El profesor evalúa periódicamente el progreso del niño durante todo el año. No hay ningún examen los cuatro primeros años.

Durante los dos últimos años se aplican trimestralmente controles de comprensión preparados por el profesor titular pero los resultados de esos controles no tienen por qué ser tenidos en cuenta forzosamente en el momento de la evaluación global del curso. La promoción de curso es automática. La ley prevé la existencia de un profesor de apoyo para alumnos con dificultades. Si un alumno falta a clase más de la mitad del curso académico tiene que hacer un examen y tiene que repetir curso si suspende.

Al término de la educación primaria se expide un certificado de estudios que da acceso a la educación secundaria inferior. No hay examen final.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR

El alumno que ha terminado los 6 años de la educación primaria es admitido automáticamente en el Gymnasio sin examen alguno.

El programa de formación es común para todos los alumnos sin distinción alguna. No hay opciones. Durante los tres años el alumno participa en 45 sesiones sobre opciones de estudios, a razón de una hora semanal durante 16 semanas para preparar su futura orientación.

La evaluación escolar la llevan a cabo los profesores a base de controles de comprensión realizados trimestralmente por medio de pruebas orales y escritas: una hora se dedica a la evaluación de cada materia.

La nota final anual tiene en cuenta los resultados obtenidos tanto en las pruebas orales como escritas y se establece basándose en las notas trimestrales y exámenes recordatorios de enero y junio.

La promoción de curso viene condicionada por las notas trimestrales obtenidas en cada materia. El alumno es admitido en el curso superior si alcanza un 10/20 en todas las materias o si logra una media total de 13/20. El consejo de profesores decide en último término sobre la promoción a un curso superior y su clasificación si ha terminado el *Gymnasio*. Decide también si se le concede o no el título de finalización de los estudios, el *Apolytirio Gymnasiou*, basándose en los resultados obtenidos en las pruebas trimestrales.

El centro escolar organiza exámenes de recuperación para el alumno que ha terminado el ciclo del *Gymnasio* sin haber obtenido el certificado final.

Este certificado de estudios permite acceder a cualquier tipo de *lykeia* y a todas las escuelas técnicoprofesionales.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR

1° Lykeia

Se organizan cursos diurnos de tres años de duración o cursos nocturnos de cuatro años. Hay varios tipos de *Lykeia* donde se accede sin hacer ningún examen.

El *Lykeio general* ofrece un programa de formación común durante los dos primeros años. Después se introducen materias optativas de las cuatro opciones como complemento de los cursos generales. La primera opción comporta griego moderno, matemáticas, física y química. La segunda además incluye bioantropología. La tercera se compone de griego moderno, griego clásico, latín e historia. La cuarta comporta clases de griego moderno, matemáticas, historia, sociología y economía política.

El *Lykeio técnicoprofesional* ofrece un programa común el primer año, después una división en sectores según las materias optativas escogidas en la 1ª, 2ª y 4ª opción. También es posible especializarse para entrar en la vida activa.

El *Lykeio polivalente* es una estructura nueva introducida desde 1984. Se organiza en un tronco común de formación general, técnica y profesional el primer año, después se divide en ciclos de estudios.

El *Lykeio clásico* se organiza en un tronco común durante los dos primeros años a los que sigue un tercero compuesto por materias generales y materias optativas de las opciones 3ª y 4ª.

El *Lykeio eclesiástico* se reserva a los chicos. La estructura es la misma que la del *Lykeio general* con la obligación de escoger la 3ª opción El programa de estudios comprende más horas de teología.

Se organizan sesiones educativas sobre opciones de estudios durante el primer año del *Lykeio técnicoprofesional* así como durante el 1° y el 2° año del *Lykeio general*.

La evaluación se realiza al final de cada trimestre a través de pruebas orales y escritas organizadas por los profesores. Al término de cada curso académico el alumno se examina por escrito de cada materia para pasar a la clase superior o para obtener el diploma de estudios. La media de las notas de las pruebas escritas y orales permite obtener la calificación anual del alumno en cada materia.

Las decisiones finales de la promoción de curso y de la cualificación dependen del consejo de profesores. El centro educativo concede el diploma de estudios teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la escolarización.

El alumno que termina el *Lykeio* (con independencia del tipo) recibe un *Apolytirio lykeiou*.

2° Escuelas técnicoprofesionales

Los programas de los cursos diurnos duran 2 años y los de los nocturnos 3.

La evaluación se realiza como en el *Lykeio*. El alumno que supera esa enseñanza recibe un certificado *Ptyhio* que le permite matricularse en el 1er curso de cualquier tipo de *Lykeio* o en el 2° curso del *Lykeio* técnicoprofesional o polivalente.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior se imparte en las universidades, en los Institutos Superiores de Tecnología *(TEI)* y en las Escuelas Superiores eclesiásticas.

Después de haber obtenido el diploma de educación secundaria superior los candidatos a la enseñanza superior tienen que hacer un examen nacional de admisión que gira sobre las materias de la opción escogida en la enseñanza superior; ésta se corresponde generalmente con las clases optativas seguidas durante el último año del *Lykeio*. Se ha establecido un numerus clausus en cada facultad. La admisión de los estudiantes se realiza en base a una clasificación en función de los resultados obtenidos.

En los *TEI* se ofrece un número limitado de plazas, un 25%, sin examen de admisión a los alumnos que salen del *Lykeio* técnicoprofesional y un 4,5% a los que salen de la sección preprofesional del *Lykeio* polivalente. Esas plazas se conceden basándose en los resultados escolares del *Lykeio*.

* * *

ESPAÑA

El sistema educativo español está reestructurándose por completo desde que se adoptó la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990. Esta reforma se está aplicando progresivamente y deberá terminar en 1999-2000.

Conviene examinar, pues, el sistema educativo tal como se presenta antes y después de la reforma.

EL SISTEMA EDUCATIVO ANTES DE LA REFORMA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La escolarización obligatoria se divide en ciclos plurianuales durante la Educación General Básica (EGB). Al término de esta última el alumno puede elegir entre las opciones enseñanza general y enseñanza profesional.

PREESCOLARIZACION

Los jardines de infancia y las escuelas de párvulos acogen a los niños de 2 a 3 años y de 4 a 5, respectivamente. La asistencia es voluntaria. Son gestionadas por numerosos organismos públicos y privados.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura 8 años. Comienza a los 6 años de edad y termina a los 14.

Esta enseñanza se divide en tres ciclos: el ciclo inferior, de dos años de duración, formado por dos cursos académicos, 1° y 2°, para niños de 6 a 8 años; el ciclo medio, de tres años de duración, formado por tres cursos académicos, 3°, 4° y 5°, para niños de 8 a 11 años; y el ciclo superior, de tres años de duración, formado por tres cursos académicos, 6°, 7° y 8°, para chicos de 11 a 14 años de edad.

Las materias se agrupan en áreas de conocimiento. En cada ciclo se fijan unos objetivos llamados niveles básicos de referencia. Los alumnos se juntan por grupos de edad y un único profesor imparte todas las materias excepto en el ciclo superior donde cada materia la da un profesor especialista. Normalmente el mismo docente permanece con el mismo grupo de una clase durante un ciclo.

Evaluación

La evaluación es continua y el profesor tiene en cuenta esencialmente el progreso que realiza el alumno en relación con sus potencialidades. Las calificaciones se dan al término de cada ciclo. Sólo se puede repetir curso al término de cada ciclo.

Al comenzar el ciclo inferior el maestro realiza un análisis previo de la situación personal del alumno y de sus conocimientos básicos (lectura, escritura, cálculo). Tres veces al año el profesor consigna los resultados de los trabajos del alumno en cada materia en un registro con las anotaciones "puede mejorar" o "progresa adecuadamente". La calificación final de cada asignatura con las menciones "excelente", "bastante bien",

"bien", "suficiente" o "insuficiente" sirve de base para establecer la nota global del ciclo. Para pasar al ciclo medio hay que tener un dominio satisfactorio de las técnicas instrumentales de la lengua castellana y de las matemáticas. Si no, el alumno tiene que permanecer en el ciclo inferior un año más.

Durante el ciclo medio la evaluación se realiza igual que en el ciclo inferior. El alumno que no ha obtenido una nota global positiva en el conjunto del ciclo recibe una enseñanza complementaria durante las vacaciones de verano. Además, para acceder al ciclo siguiente hace falta no sólo dominar suficientemente las técnicas básicas sino también obtener una nota positiva en el conjunto de las materias.

En el ciclo superior al término de cada año académico hay un examen para pasar de curso que versa sobre los aspectos básicos y fundamentales del programa, examen preparado para los alumnos que no han obtenido una nota global positiva del curso respectivo y sólo para las materias que no ha superado. Cuando la calificación final de un curso no es positiva se puede recurrir a actividades de recuperación o repetir curso después de consultar a los padres.

Al término de los ocho años de la escolarización obligatoria el alumno que ha superado los tres ciclos de la EGB recibe el título de Graduado Escolar, que da acceso a la educación secundaria superior. Este diploma se concede sin examen. En su defecto el alumno puede continuar la escolarización en los centros escolares de EGB y presentarse al examen de madurez llamado Prueba de Madurez en las materias que ha suspendido. Estas pruebas las preparan y evalúan los profesores del centro. El alumno que no obtenga el título de Graduado Escolar por ese procedimiento y que cumpla los 16 años de edad dentro del año natural en que acabe el curso respectivo recibirá el Certificado de Escolaridad que sólo da acceso a la formación profesional.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

Después de la Educación General Básica viene la educación secundaria superior, conocida como Enseñanzas Medias, que se desdobla en dos opciones: la formación general polivalente y la formación profesional.

1º **Bachillerato Unificado Polivalente** (BUP)

Dura tres años y prepara a los escolares para ir a la universidad. La evaluación es continua en los centros públicos y en los llamados homologados (o sea, que disfrutan de todas las competencias académicas). Al terminar el curso el alumno recibe una nota global dada por el equipo de profesores. Si la nota es insuficiente en algunas materias el alumno puede presentarse a los exámenes de las asignaturas suspendidas, exámenes de recuperación, en junio y/o en septiembre. En los centros privados llamados "habilitados" (que no gozan de las mismas competencias que los centros homologados) las dos convocatorias de exámenes de recuperación se celebran ante un tribunal mixto compuesto por profesores del mismo centro y del centro público al que está adscrito. El estudiante que suspende en la convocatoria de junio puede volver a presentarse en septiembre a las materias no superadas. Un segundo fracaso le obliga a repetir curso excepto cuando se trata de una o dos asignaturas.

2º **Curso de Orientación Universitaria** (COU)

Además de los tres años del BUP el alumno que quiere ir a la Universidad tiene que estudiar un año más el curso de orientación universitaria. La evaluación se parece bastante a la del BUP pero con algunas reglas específicas. El alumno tiene que repetir curso cuando suspende más de tres materias en la segunda convocatoria de exámenes de recuperación de septiembre. En cambio, si suspende tres o menos de tres asignaturas tiene que volver a matricularse en COU para seguir las clases de recuperación. Es posible matricularse en COU tres veces como máximo.

3º Formación Profesional

Comprende dos niveles: la FPI (Formación Profesional I) que dura dos años y la FPII (Formación Profesional II) que dura tres años. Cada uno de estos niveles comprende enseñanza general y especializada.

La evaluación del alumno es continua. Recibe una nota al final de cada período de evaluación. Cuando aprueba todas las materias de un área obtiene una nota global de área. Una nota negativa en una de las materias le obliga a seguir clases de recuperación. Se le da una nota global anual (la media de las diferentes evaluaciones realizadas) basándose en las calificaciones obtenidas en cada una de las áreas de conocimiento.

Al término del primer grado de formación profesional se concede el título de Técnico Auxiliar. Cuando la evaluación global es insuficiente el alumno recibe el Certificado de Escolaridad.

El título de Técnico Auxiliar da acceso al segundo grado de la formación profesional (FPII), al segundo año de BUP y a entrar en la vida activa.

El alumno que supera el segundo grado de la formación profesional obtiene el título de Técnico Especialista. Este diploma le proporciona una cualificación para poder entrar en la vida activa y también le permite acceder o al COU que desemboca en la universidad o entrar directamente en las escuelas universitarias que imparten enseñanzas análogas a las de la formación profesional.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Para acceder a la universidad el alumno tiene que haber aprobado COU y pasado la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad organizada por la Universidad donde desea estudiar.

El resultado obtenido tiene carácter nacional pues la superación del examen organizado en una universidad permite acceder a cualquiera de ellas.

EL SISTEMA EDUCATIVO DESPUES DE LA REFORMA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La escolarización obligatoria se organiza en ciclos plurianuales. La educación primaria desemboca en la educación secundaria inferior estructurada en un tronco común de enseñanza. Las opciones educativas no aparecen hasta el nivel de la educación secundaria superior postobligatoria.

PREESCOLARIZACION

La educación preescolar, que siempre es voluntaria, se divide en dos ciclos: uno, para los niños de 0 a 3 años de edad y otro, para los de 3 a 6 años. Desde 1989/1990 se organiza una enseñanza para los niños de 3 años de edad.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Desde la reforma educativa de 1990 (LOGSE) la escolarización obligatoria se prolonga dos años más. Comienza a los 6 años de edad y termina a los 16 en vez de a los 14.

EDUCACION PRIMARIA

Dura 6 años y se divide en tres ciclos de dos años: 6-8 años; 8-10 años; 10-12 años. Los alumnos normalmente se juntan en una clase por grupos de edad y permanecen en el mismo grupo durante toda la educación primaria. En la escuela rural las clases se forman con alumnos de diferentes edades por razones prácticas. El maestro permanece con el mismo grupo de una clase durante un ciclo e imparte todas las materias. Puede haber también profesores de lengua extranjera, de música y de educación física.

Evaluación

La evaluación es continua y se basa en el trabajo realizado por el alumno a lo largo del ciclo. Se tiene en cuenta el rendimiento escolar en relación con el nivel que se pretende alcanzar al término de cada ciclo. En principio, la promoción a otro ciclo es automática. Sólo excepcionalmente se admite repetir curso. Cuando el alumno obtiene resultados muy negativos el director del centro y el profesor de clase pueden decidir si repite o no después de oír la opinión de los profesores, del equipo psicopedagógico de la zona, de los padres y de los inspectores. Sólo se puede repetir una vez en toda la educación primaria. La decisión de hacer repetir curso a alguien debe ir acompañada de medidas pedagógicas individualizadas.

No existen ni certificado de estudios ni examen final de estudios primarios.

EDUCACION SECUNDARIA

Dura 4 años y se divide en dos ciclos de dos años. El primer ciclo comprende un tronco común educativo y algunas opciones. En el segundo ciclo estas últimas son más numerosas pero no condicionan la orientación futura.

La formación profesional se encuentra incluida en este nivel de educación a través de una enseñanza técnica general para todos los alumnos y con diferentes materias optativas. Esta formación intenta dar al alumno los conocimientos y las aptitudes fundamentales indispensables para una serie de profesiones.

La evaluación es continua durante los ciclos. La promoción de curso es automática. El alumno que no ha alcanzado sus objetivos previstos sólo puede repetir curso excepcionalmente al final del primer ciclo o del segundo.

Al término de la educación secundaria obligatoria se concede el certificado de Graduado en Educación Secundaria al alumno que ha obtenido resultados satisfactorios. Va acompañado de un informe sobre las materias estudiadas por el alumno y de algunos consejos de orientación. Ese certificado da acceso al Bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio.

El centro otorga un certificado a todos los alumnos, hayan alcanzado o no los objetivos de la educación secundaria. Indica los años estudiados y los resultados obtenidos en las diferentes materias; encierra también algunos consejos sobre la orientación futura del alumno, sin ser éstos obligatorios.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

La reforma sólo está camino de implantarse en este nivel educativo. El primer año de aplicación comenzó de forma anticipada en 1992, en algunos centros educativos. Por lo tanto, resulta todavía difícil llegar a enjuiciarla de forma concreta.

1º Bachillerato

El Bachillerato es un ciclo de formación con una duración de dos años. Se subdivide en cuatro grandes orientaciones: tecnología, humanidades y ciencias sociales, ciencias naturales y médicas, artes. Sin embargo, se asegura un tronco común de formación en las cuatro opciones además de las materias optativas. El alumno elige una disciplina específica en cada una de esas categorías, que va a servir como unidad evaluativa. La adquisición de una lengua extranjera y de conocimientos tecnológicos básicos se incluyen en todos los tipos de Bachillerato. Cada centro educativo ofrecerá como mínimo dos de los tipos de Bachillerato nombrados.

La evaluación se realizará en cada materia teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación previstos en el programa. Para acceder al segundo año del Bachillerato el alumno no podrá obtener notas con insuficiente en más de dos materias. Al final del segundo año el alumno que haya obtenido notas con insuficiente en más de tres asignaturas tendrá que repetir curso. La duración de los estudios se fija un límite de cuatro años. Al finalizar los estudios hay que aprobar todas las materias para obtener el título de Bachillerato.

2º Formación profesional de nivel medio

La formación profesional tal como está prevista en la reforma se organizará después de la escolarización obligatoria con los niveles medio y superior. El alumno accede al nivel medio al final de la educación secundaria obligatoria a condición de que tenga el certificado de estudios. En caso de fracasar tiene que hacer y superar pruebas organizadas por la administración educativa.

El nivel superior de la formación profesional específica será accesible a cualquier alumno que haya aprobado las materias del Bachillerato que corresponden a la opción elegida. Los alumnos de 20 o más años que no reúnan esas condiciones podrán acceder también a ese nivel realizando y superando pruebas de acceso que demuestren su capacidad o su experiencia profesional.

El diploma concedido al término de ese nivel superior permite acceder directamente a algunas carreras universitarias de la misma área.

* * *

FRANCIA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La escolarización se organiza en ciclos plurianuales con el fin de permitir que los profesores adapten la actividad pedagógica a los ritmos de aprendizaje de cada alumno y mejore así la continuidad educativa. La educación elemental y la educación secundaria inferior constituyen un tronco común de formación para todos los alumnos. Las opciones educativas aparecen en la educación secundaria superior, hacia la edad de 15 años.

EDUCACION PREELEMENTAL: LAS ESCUELAS MATERNALES

La escuela maternal corresponde al *cycle des apprentissages premiers* (ciclo de los primeros aprendizajes). La asistencia es voluntaria y acoge a los niños de 2 a 6 años repartidos normalmente en tres secciones por grupos de edad: la sección de los pequeños (petite section) para niños de 2 a 4 años, la de los medianos (moyenne section) para niños de 4 a 5 años y la de los mayores (grande section) para niños de 5 a 6 años. A la escuela maternal asisten más de la tercera parte de los niños de 2 años y casi la totalidad (99%) de los de 3 años.

Para facilitar el paso de la educación preelemental a la elemental la sección de los mayores de maternal participa también en el *cycle des apprentissages fondamentaux* (ciclo de los aprendizajes fundamentales) con el curso preparatorio y primer año del curso elemental (los dos primeros años de la escuela elemental). El equipo pedagógico decide que los alumnos participen en las actividades del nivel elemental y depende de la capacidad de cada niño.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura 10 años. Comienza a los 6 años de edad y acaba a los 16.

ENSEÑANZA ELEMENTAL

Dura 5 años y comprende dos ciclos:

- el *cycle des apprentissages fondamentaux* (ciclo de los aprendizajes fundamentales) que comienza en la sección de los mayores de la escuela maternal y continua durante 2 años en el nivel elemental a través del curso preparatorio (CP) y el primer año del curso elemental (CE 1);
- el *cycle des approfondissements* (ciclo de la profundización) de 3 años de duración con el segundo año de curso elemental (CE 2) y los dos años de curso medio (CM 1 y CM 2).

Un único maestro es el responsable del grupo de la clase y de la enseñanza de todas las materias durante el curso escolar. El docente generalmente no permanece más de un año con el mismo grupo de una clase. Un equipo pedagógico, el *conseil des maîtres de cycle* (consejo de los maestros de ciclo), es el responsable de cada ciclo.

Evaluación

Ya se han definido las adquisiciones previstas a lo largo de cada ciclo. Afectan tanto a las competencias de

orden disciplinario como a las competencias transversales referentes a la actitud del niño, a la construcción de los conceptos fundamentales de espacio y tiempo y a las adquisiciones metodológicas. Además se reserva un lugar especial para el ámbito del dominio del lenguaje.

El maestro o el equipo pedagógico realiza evaluaciones periódicas y continuas de las adquisiciones del alumno pero no son pruebas de acceso al curso superior. El control continuo puede tomar la forma de pruebas escritas, sobre todo a partir del cuarto año de la enseñanza elemental (curso medio). La observación del trabajo del alumno durante el año determina la valoración de su progreso.

Los resultados de las evaluaciones periódicas de cada alumno se reflejan en el boletín de notas (instrumento de unión entre los maestros, y entre éstos y los padres, que acompaña al alumno en caso de cambio de centro escolar). Además aparecen en él tanto el tiempo que debe permanecer el alumno en un ciclo determinado como la decisión de que pase o no de ciclo.

No puede repetirse curso durante un ciclo educativo. El *conseil des maîtres de cycle* (consejo de maestros de ciclo) basándose en las recomendaciones del maestro respectivo decide que el alumno vaya avanzando o no en cada ciclo. El tiempo que un alumno pasa en los ciclos de la educación primaria puede prolongarse o reducirse un año. Cada caso es examinado en el consejo de maestros de ciclo, eventualmente a petición de los padres o recomendado por el personal de la red de ayuda especializada que haya hecho un seguimiento al alumno y por el médico escolar.

Se manda una propuesta escrita a los padres que tienen que contestar en un plazo de 15 días y, si no responden, la propuesta se considera aceptada. Los padres pueden recurrir alegando los motivos pertinentes ante el inspector de distrito, director de los servicios regionales de Educación nacional, que toma la decisión final.

Al comenzar el *cycle des approfondissements* (ciclo de profundización) de la educación primaria se organizan pruebas nacionales de evaluación de lectura, escritura y matemáticas. La finalidad es ayudar al profesor a descubrir los puntos flacos del alumno desde el comienzo del curso y a combatirlos con una pedagogía adaptada a las circunstancias y con la constitución de grupos de recuperación.

A la salida de la enseñanza elemental no hay ni certificado de estudios ni examen final.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR

Se imparte en los *collèges*, estructura única de formación que acoge a alumnos durante 4 años después del nivel elemental.

Los cuatro años que dura se organiza en dos ciclos de dos años: el ciclo de observación (clases de "6e" y "5e", primer y segundo año del *collège*) y el ciclo de orientación (clases de "4e" y "3e", tercer y cuarto año del *collège*).

Evaluación

Durante el tiempo que permanece en el *collège* el profesor efectúa y somete al alumno a un control por cada materia. Este control intenta medir el grado de asimilación de los objetivos de conocimiento académico, capacidades y habilidades definidos por los programas en vigor. Este control se traduce en notas por cada materia acompañadas de la valoración de los profesores sobre el trabajo y progreso del alumno. Esas calificaciones aparecen en el boletín de notas mandado trimestralmente a los padres. Al término del curso escolar el consejo de clase delibera y decide la promoción a otro curso superior o la repetición de curso basándose en el trabajo del año. No hay exámenes de recuperación en septiembre. La familia puede recurrir contra la decisión del consejo de clase.

Los resultados obtenidos por el alumno durante los dos últimos años del *collège* se apuntan en una ficha escolar con vistas a la concesión del certificado de ámbito nacional (*Brevet national*). Este diploma se concede basándose en esos resultados y después de un examen nacional; este último permite evaluar los conocimientos

adquiridos por el alumno al término del cuarto año del *collège*.

El éxito o fracaso en el *Brevet* no condiciona el paso al nivel superior.

La orientación se organiza desde la educación secundaria inferior. El alumno está fuertemente vinculado a la misma a través de un proyecto personal de formación y de inserción social y profesional realizado con la cooperación de padres, profesores y personal de orientación y de sanidad.

El decidir una orientación u otra se prepara a través de una observación continua del alumno. La elección de la orientación esencialmente es responsabilidad de la familia o del alumno. Si esa elección es contraria a la propuesta por el consejo de clase se realizan entrevistas antes de que el director del centro decida. La familia puede recurrir contra esa decisión ante una comisión presidida por el inspector de distrito, director de los servicios regionales de Educación nacional.

Al término del "5e" (segundo año del *collège*) la familia escoge entre "4e" (tercer año del *collège*) general y "4e" tecnológico[135]. Esta elección no condiciona en principio la orientación ulterior y las posibilidades que hay en la educación secundaria superior. El consejo de clase tiene que aprobarlo. Si se niega a ello los padres pueden recurrir ante una comisión presidida por el inspector de distrito y compuesta, entre otros, por directores de centros, profesores y representantes de padres de alumnos.

Los alumnos con dificultades pueden ser colocados en una clase de "4e" de apoyo y de ayuda. Es una clase con un nivel de exigencias un poco más bajo que sustituye a la clase preprofesional de nivel (CPPN). Al término de la clase de "4e" (tercer año del *collège*) el alumno también puede orientarse hacia un curso de "3e" de inserción (cuarto año del *collège*) que se encargará de abrirle las puertas al ciclo profesional. Desde 1992 ese curso reemplaza progresivamente al curso preparatorio para el aprendizaje o CPA.

Al término de la clase de "3e" el consejo de profesores ofrece a cada alumno orientaciones hacia una de las tres vías de formación organizadas en los *lycées* que son: la formación general, que conduce al diploma nacional *Baccalauréat géneral* (Bachillerato General); la vía tecnológica, que conduce al diploma nacional *Baccalauréat technologique* (Bachillerato Tecnológico) y al certificado nacional *Brevet de technicien* (Certificado de técnico); y la vía profesional, que conduce al *Certificat d'aptitude professionelle* o CAP (Certificado de Aptitud Profesional), al *Brevet d'études professionelles* o BEP (Certificado de Formación Profesional) y al *Baccalauréat* (bachillerato) profesional.

II. ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

El alumno, según la vía escogida, va a un *lycée* de enseñanza general y tecnológica o a un *lycée* profesional.

1º Educación secundaria superior general o tecnológica (tres años)

El primer año del *lycée* (llamado segundo de determinación) se compone de un tronco común de materias completado con dos opciones y talleres para realizar prácticas. Sin embargo, existen algunas aulas de "2e" (seconde) con un régimen especial que conducen a un diploma particular como es el *Baccalauréat* de música (Baccalauréat F11) y algunos certificados de técnico.

---

135 Creados originariamente en los centros de formación profesional los cursos de "4e" y "3e" tecnológicos están siendo transferidos, y organizados, progresivamente a los *collèges* desde 1990. Las clases preparatorias que llevan al Certificat d'Aptitude Professionnelle (Certificado de Aptitud Profesional) o CAP a partir de "5e" están en vías de extinción. A partir de 1994 el acceso al CAP se hará sólo al término de la clase de "4e" (tercer año de *collège*).

IRLANDA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Cuando los alumnos acaban la educación primaria acceden al *Junior Cycle* de la educación secundaria. En la actualidad dos grandes clases de centros de educación secundaria del primer ciclo acogen a los alumnos para la formación general y profesional.

PREESCOLARIZACION

No existe un sistema nacional de educación preescolar. No obstante, las *National Schools* pueden aceptar a niños a partir de la edad de 4 años impartiendo un programa integrado en el de la escuela primaria.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

La Ley de 1926 *(Irish School Attendance Act)* estipula que la asistencia a la escuela es obligatoria desde los 6 hasta los 15 años de edad. La mayoría de los niños están escolarizados desde los 5 años.

EDUCACION PRIMARIA

La educación primaria, que dura 6 años, se centra en el desarrollo del niño y en las materias del programa. El programa permite una gran libertad en el aspecto metodológico.

Las recomendaciones o líneas directrices definen los contenidos y objetivos que se quieren alcanzar. Las seis materias comunes obligatorias son: inglés, irlandés, matemáticas, sociales (geografía, historia, etc.), religión y deporte.

Los alumnos se clasifican en clases por grupos de edad bajo la responsabilidad de un profesor. Por razones materiales un único profesor puede ser responsable de alumnos de diferente edad.

Evaluación

Los docentes evalúan cómo progresan los alumnos mediante pruebas normalizadas preparadas por la *Teachers' Training College* de Dublin o disponibles en el comercio especializado así como mediante pruebas orales y escritas preparadas por ellos mismos y versando sobre las materias del programa. La evaluación se base en la observación que el docente hace del alumno. Los padres reciben un informe anual acerca del avance de su hijo en los diferentes campos del programa. Ese informe se basa en parte en los resultados obtenidos en las pruebas de ámbito nacional.

La promoción de curso es automática. No se puede repetir curso. Los alumnos con dificultades se benefician del apoyo pedagógico de profesores especialistas. En las escuelas primarias se dispone de un servicio de ayuda psicológica.

Al final de la educación primaria no hay ni examen oficial ni certificado de estudios. La orientación se hace muy pronto, al salir de la educación primaria, en función del perfil escolar del estudiante. Tanto la dirección del centro como el profesor aconsejan al alumno.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR *(Junior Cycle)*

Existen diversas clases de centros escolares para los últimos tres años de la escolarización obligatoria: *Secondary, Vocational, Comprehensive* y *Community Schools*.

Las *Comprehensive* y las *Community Schools* son centros polivalentes de formación general. Creados recientemente no acogen más que al 2% y al 6% de alumnos, respectivamente. Las *Secondary Schools* acogen al 60% de los alumnos y las *Vocational Schools* al 30%.

Concebidas y organizadas al principio con opciones muy distintas -las *Vocational Schools* para la formación profesional y las *Secondary Schools* para la formación clásica- todas las escuelas tienden hoy día a ofrecer un programa general combinando materias de formación profesional y clásicas. Muchas escuelas ofrecen un extenso abanico de opciones pero las *Vocational Schools* se orientan más hacia las materias técnicas y profesionales.

El acceso a algunos centros escolares viene condicionado por un examen de admisión organizado por el centro. Las *Comprehensive* y las *Community Schools* acogen al alumnado sin previa selección.

En el programa del *Junior Cycle* hay únicamente siete materias, dos de las cuales se eligen como opción.

La evaluación corresponde a los profesores. Cada escuela determina sus propias modalidades. La promoción de curso es automática.

Desde 1992 los alumnos que acaban el *Junior Cycle* pueden pasar el examen nacional para obtener el certificado de estudios *Junior Certificate*. Este sistema que unifica la evaluación y los certificados se ha aplicado después de una recomendación del *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)*[136]. Hay dos niveles de dificultades en el examen (*Higher* y *Ordinary*) con el fin de tener en cuenta las diferentes aptitudes y capacidades de los jóvenes.

Este sistema de concesión de certificados está destinado a sustituir el antiguo sistema que diferenciaba el *Day Vocational Certificate* (certificado profesional diurno) concedido después de dos años y el *Intermediate Certificate* otorgado después de 3 años a los alumnos de la *Secondary School*. Este último servía como certificado de estudios de la escolarización obligatoria.

Hay tres niveles de dificultades para obtener el certificado, *Foundation, Ordinary* y *Higher*, para las 3 materias principales, que son irlandés, matemáticas e inglés.

El *Junior Certificate* se base en exámenes escritos. La evaluación de la soltura verbal puede incluirse en los exámenes de lenguas modernas; también pueden organizarse exámenes prácticos de trabajos manuales con madera y metales. Los inspectores del Ministerio de Educación preparan e imponen las preguntas de los exámenes. Las notas de los alumnos las dan los profesores bajo la supervisión de examinadores consejeros dirigidos por inspectores del Ministerio.

---

136 Desde 1987 el *National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)* se encarga de controlar el nivel de los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes públicos y de aconsejar al Ministro de Educación sobre los programas del primer y segundo grado y sobre las formas y técnicas de evaluación.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

1º Año de transición

Algunas escuelas organizan un año de transición que comprende un programa interdisciplinar para los jóvenes que han terminado los estudios del *Junior Cycle* y para los que quieren preparar el *Senior Cycle*.

2º Educación secundaria superior *(Senior Cycle)*

Con una duración de dos años esta enseñanza permite obtener el *Leaving Certificate*. Este da acceso a los estudios superiores o se utiliza como elemento de selección para algunos empleos. Las notas las ponen los examinadores escogidos para ese fin, bajo el control de examinadores consejeros en las mismas condiciones que para el examen del *Junior Certificate*.

También hay diversos programas de enseñanza técnica y de formación profesional con una duración de dos años.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Un sistema de numerus clausus limita el acceso a todas las secciones de la enseñanza superior, exceptuando la enseñanza artística. Los establecimientos escolares deciden ellos mismos las condiciones de admisión. Las decisiones de admisión se basan generalmente en los resultados obtenidos en el *Leaving Certificate*.

* * *

ITALIA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Al acabar la educación primaria, los alumnos acceden al nivel inferior de la educación secundaria, estructurada en un tronco común de formación para todos los alumnos. Las opciones educativas aparecen en el nivel superior de la educación secundaria, tras la escolarización obligatoria.

PREESCOLARIZACION

Las escuelas maternales acogen a los niños de 3 a 5 años de edad. No es obligatorio asistir a ellas.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Comienza a los 6 años de edad y termina a los 14.

EDUCACION PRIMARIA

Abarca cinco años y comprende dos ciclos. El primer ciclo con una duración de dos años se dedica a la alfabetización. El segundo comprende tres años y prevé la introducción progresiva del alumno en los conceptos abstractos.

Los objetivos y programas de enseñanza se determinan a nivel nacional. La gestión de la organización de la enseñanza se confía al *Collegio dei Docenti* y para los problemas más inmediatos al equipo de profesores responsables de las clases del mismo nivel; este consejo de profesores se llama *Consiglio d'Interclasse*.

La nueva ley de la educación primaria ha cambiado mucho la responsabilidad de la enseñanza de las materias. Ya no es un único profesor el titular de todas las materias. Los profesores, por lo general tres por ciclo, se reparten en dos clases. El primero es responsable de la enseñanza literaria, el segundo del campo matemático y científico y el tercero del estudio de las ciencias humanas. Un profesor especialista interviene también en las lenguas extranjeras. Los centros escolares gozan de gran libertad en cuanto a la organización del reparto de las materias de enseñanza. La decisión se confía al *Collegio dei Docenti* bajo la presidencia del *Direttore Didattico* que evalúa la posibilidad de hacer cursos abiertos (estructura a base de módulos) y de organizar la rotación de los profesores por las clases.

Evaluación

Los profesores evalúan y observan a los alumnos durante todo el año. La evaluación aparece reflejada en los informes escritos bajo la forma de fichas personales llamadas *scheda*. Estas proporcionan un perfil completo de la personalidad del alumno. La promoción de curso depende de la capacidad y motivaciones del alumno. Cuando un profesor aconseja hacer repetir curso a alguien tiene que justificarlo exhaustivamente ante el consejo interclase.

Al término de la educación primaria existe un examen -*Licenza Elementare*- que lo prepara el centro escolar. Consiste en dos pruebas escritas y una oral. El tribunal examinador lo componen profesores del curso y además otros dos profesores. Aprobar el examen permite obtener un diploma del mismo nombre, que da acceso a la educación secundaria.

EDUCACION SECUNDARIA O *SCUOLA MEDIA*

Este nivel educativo que dura 3 años ofrece un programa común para todos los alumnos.

La evaluación es continua y la realizan los profesores. Desde 1977 se han suprimido notas y exámenes. En la actualidad los profesores de curso redactan una ficha personal de cada alumno. Esta contiene una descripción de la actitud, comportamiento y nivel alcanzados por el alumno. Los docentes apuntan en ella las observaciones referentes a los avances del alumno en cuanto a aprendizaje y grado de madurez. Los profesores son de hecho los encargados de desarrollar en el escolar su capacidad de elegir.

Los profesores se basan en esas fichas personales para establecer cada tres o cuatro meses un informe analítico sobre cada materia y una evaluación global e informativa acerca del nivel general alcanzado por el alumno. Los profesores mandan este informe a los padres con notas explicativas. Apoyándose en esos datos el consejo de curso decide si el alumno debe pasar o no a otro curso. Cabe repetir curso.

Cuando el trabajo del año se considera insatisfactorio sólo en algunas materias se puede ofrecer al alumno un examen de recuperación para dichas materias. En ese caso se presenta a la convocatoria de exámenes de septiembre y se examina en la o las materias que el *Consiglio di Classe* lo juzgó insuficiente. La superación de esa prueba de recuperación es condición indispensable para pasar de curso.

Al término del tercer año de la *Scuola Media* hay un examen final imprescindible para poder seguir la educación secundaria superior. Cada centro escolar lo gestiona con total autonomía. Los profesores deciden las pruebas y los resultados globales (evaluación con una graduación de cinco grados que va de insuficiente a excelente). El examen es controlado por los profesores. Las decisiones de éxito en los estudios las toma el *Collegio dei Docenti* presidido por un *preside* externo al centro (que generalmente pertenece a la misma provincia).

La evaluación cualitativa del trabajo del alumno y el informe final constituyen un atestado de que se ha terminado la escolarización obligatoria, junto con la ficha personal del alumno.

Los alumnos que superan el examen obtienen el *Diploma di Licenza Media*. Al certificado de estudios se unen algunas orientaciones y recomendaciones sobre los estudios a seguir. De hecho, la orientación forma parte integrante de la función de los profesores de la *Scuola Media*. A pesar de todo ello los alumnos tienen total libertad a la hora de elegir. Los profesores sólo expresan su opinión, opinión que puede ser rechazada por los alumnos y su familia.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

Hay que tener el certificado de estudios de educación secundaria inferior, el *Diploma di Licenza Media*, para poder acceder a un centro de educación secundaria superior. Este nivel de enseñanza se dirige esencialmente a jóvenes de 14 a 19 años que pueden elegir entre varias opciones:

1º Enseñanza de tipo clásico

Comporta:

- el *Liceo Classico*, con una duración de 5 años; prepara al alumno para entrar en la universidad y en centros de enseñanza superior; se divide en un ciclo de dos años y en otro ciclo de tres años;

- el *Liceo Scientifico*, con una duración de 5 años; comprende un período inicial de dos años, seguido de un período de tres años, sin examen intermedio; permite acceder a todos los centros de enseñanza superior;

- el *Istituto Magistrale* o escuela normal que prepara a los futuros profesores durante cuatro años, con la posibilidad de un quinto año;

- la *Scuola Magistrale* prepara a los/las educadores de preescolar durante un período de tres años.

2º Enseñanza de tipo artístico

Se imparte en el *Liceo Artistico* durante cuatro años. Los estudios se dividen en dos secciones (arquitectura -artes figurativas y escenográficas). La sección de arquitectura permite el acceso a la facultad de arquitectura; la segunda sección lleva al nivel superior de la Academia de Bellas Artes. Hay un quinto año complementario que desemboca en el diploma nacional de la *Maturità Artistica* que permite acceder a todas las facultades universitarias.

La enseñanza de tipo artístico se realiza también en los *Istituti d'Arte*. Los estudios, de tres años de duración, conducen al diploma de la *Maturità di Arte applicata*, que corresponde al certificado de estudios secundarios superiores y permite seguir estudiando en las escuelas de arte de nivel superior.

La evaluación es continua en todos esos estudios artísticos y clásicos. La promoción de curso se realiza basándose en las calificaciones obtenidas por el alumno a lo largo de todo el año en todas las materias y con el visto bueno del consejo de clase. No existe examen al acabar el año.

El claustro de profesores de cada escuela determina las fechas de las evaluaciones (pruebas escritas) a lo largo del año. El consejo de profesores del curso califica al alumno incluyendo observaciones sobre el comportamiento escolar y el progreso del mismo. Todos esos elementos, consignados en las hojas de calificación de clase, sirven de base para realizar la evaluación.

3º Enseñanza técnica

Esta preparación dura 5 años. La evaluación se ejerce de la misma forma que en los estudios clásicos y artísticos. Los alumnos que han obtenido una nota global positiva a lo largo del último año pueden examinarse de la prueba final de estudios en la especialización escogida mientras estudiaban. El certificado de estudios de la escuela técnica permite no sólo ejercer una actividad profesional sino también seguir estudios superiores.

4º Enseñanza profesional

Es una preparación de 3 años que puede alargarse dos más. El alumno es evaluado igual que en el tipo de enseñanza precedente. Existen exámenes de cualificación realizados ante un tribunal de profesores del centro educativo y de especialistas en los sectores profesionales en que esta implicado el centro. Un certificado de cualificación, acordado después de haber aprobado el examen, permite acceder al cuarto curso del ciclo experimental de cinco años, a cuya salida se concede después de examinarse un certificado de estudios de la escuela profesional. El certificado de cualificación permite ejercer un empleo pero no acceder a la enseñanza superior.

El Decreto Ministerial de 24 de abril de 1992 reestructura para el año escolar 1994-1995 los programas de estudios de la enseñanza profesional en dos ciclos, de dos y un año, respectivamente. El primer ciclo constará de un tronco común, disciplinas específicas de la opción elegida y un módulo de profundización. El tercer año se estructurará de la misma manera, con mayor cantidad de horas lectivas para la disciplina específica. Esas modificaciones son la continuación de un programa experimental lanzado en 1988-1989, el *Progetto* 1992.

Certificación

Al término de todos los tipos de educación secundaria *(Licei, Istituti Magistrali, Istituti Tecnici, Istituti Professionali)* hay un examen de Estado llamado la *Maturità*. Aprobar ese examen permite obtener un certificado de estudios de la educación secundaria superior. Sólo puede hacer ese examen el alumno que haya tenido una evaluación positiva durante el último año.

Sin embargo la ley prevé que los aspirantes de 18 años de edad puedan presentarse al examen de la *Maturità* como alumnos libres, es decir, *privatisti*, o sea, sin estar matriculados como alumnos oficiales en un centro escolar; eso sí, a condición de estar en posesión de la *Licenza Media*. Los alumnos de 23 o más años de edad pueden inscribirse para examinarse sin título alguno.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Normalmente hay que estar en posesión del *Diploma di Maturità* para poder acceder a la enseñanza superior. El resto de los títulos obtenidos con una formación de una duración inferior sólo permite acceder a algunos estudios superiores. El *Esame di Maturità* permite acceder a todas las facultades universitarias.

Además, las carreras universitarias de medicina, medicina veterinaria, medicina odontológica e informática están sometidas al numerus clausus. Los alumnos deben efectuar los exámenes organizados por las respectivas facultades. Las notas obtenidas en el examen para el diploma de la *Maturità* se tienen en cuenta y suponen el 30% de la evaluación global, en tanto que las notas obtenidas en el examen de ingreso suponen el 70% restante.

* * *

LUXEMBURGO

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Al acabar la educación primaria los alumnos son repartidos entre las opciones generales o técnicas de la educación secundaria. Esta última se organiza en ciclos de estudios.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura once años. Comienza a los 4 años de edad y termina a los 15. Comprende 2 años de educación preescolar, 6 años de educación primaria y 3 años de educación secundaria.

PREESCOLARIZACION

Desde 1992 los niños de 4 años de edad reciben la educación preescolar hasta la edad de 6 años. La mayoría de los centros de preescolar están adscritos a escuelas primarias pero ofrecen un programa de actividades adaptado a la edad de los niños de que se trate.

EDUCACION PRIMARIA

Los programas de estudios se presentan en un tronco común durante toda la educación primaria. Los alumnos normalmente se juntan en una clase por grupos de edad. Un único profesor imparte la enseñanza de las materias básicas. Algunos profesores especialistas pueden intervenir en materias como deporte, música, religión y las relacionadas con el arte. Generalmente los niños cambian de maestro cada año. En algunas comunas el mismo educador permanece con el mismo grupo de una clase durante 2 ó 3 años como máximo.

Evaluación

El profesor realiza la evaluación de forma continua. Desde el primer año existen unos controles periódicos llamados *devoirs scolaires* que se organizan en las diferentes materias pero no son exámenes. Tres veces al año el alumno recibe un boletín de notas que recoge la evaluación de su trabajo trimestral. Los resultados del alumno se calculan sobre una escala de 60 puntos. Las notas que están por debajo de los 30 se consideran como insuficientes.

El profesor de la clase decide la promoción de curso del alumno o la repetición de curso basándose en la participación verbal en las actividades y en los resultados obtenidos en los diferentes trabajos a lo largo de todo el año. Los padres pueden recurrir esa decisión ante el inspector de educación primaria.

Al término del curso escolar el alumno recibe un boletín de notas que acredita el aprobado anual y permite acceder al curso superior. No obstante, hay un examen nacional al término de sexto de primaria con fines de orientación para el nivel secundario. Solamente el alumno que ha superado el examen puede acceder a la formación general clásica.

No existe ningún examen que sancione el éxito escolar al acabar la educación primaria ni tampoco reciben los alumnos certificado alguno.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR

Al término de la educación primaria se orienta a los alumnos en función de sus capacidades y centros de interés, ya sea hacia los cursos complementarios, ya sea hacia la educación secundaria general o técnica.

1º Cursos complementarios

Después de los 6 años obligatorios de la educación primaria los alumnos que no son considerados aptos para estudiar una formación general o técnica se orientan hacia cursos complementarios que les preparan para la vida laboral. Reciben una preparación general y práctica de tres años. Un diploma acredita esa formación. El Ministerio de Educación Nacional prevé integrar en el futuro la enseñanza complementaria en la enseñanza técnica.

2º Educación secundaria general

Hay un examen de ingreso organizado a nivel nacional que permite acceder a ese nivel educativo. El examen abarca pruebas de francés, alemán y matemáticas. El alumno que lo supera puede matricularse en los *lycées* que imparten esa formación general clásica.

En el ciclo inferior, que dura tres años, el primer año es un período de observación y el programa es común para todos los alumnos. En el curso siguiente el alumno tendrá que escoger entre una enseñanza clásica (con latín) y otra moderna (con inglés).

La evaluación es continua y hay controles que preparan los profesores con regularidad. La promoción de curso se realiza en función de los resultados obtenidos por el alumno durante todo el año. Es posible repetir curso. Al término de cada curso escolar el alumno recibe un boletín de notas que confirma el éxito en los estudios anuales y la promoción a otro curso superior.

Un certificado de estudios que corrobora el éxito en ese ciclo se obtiene sin examen final. Ese certificado permite el acceso al ciclo superior.

3º Educación secundaria técnica

La educación secundaria técnica se ofrece en los *lycées* técnicos. Abarca tres ciclos (ciclo de observación y de orientación, ciclo medio y ciclo superior). Acoge al alumno que no ha podido ir a la enseñanza general y que no acude a clases complementarias. Hay un examen de ingreso organizado a nivel nacional que permite acceder a la educación secundaria técnica. El examen comprende pruebas de francés, alemán y matemáticas.

El ciclo inferior dura tres años y es un período llamado de observación y de orientación. El primer curso ofrece un programa común formativo. En el segundo curso el alumno tiene que elegir entre una opción técnica y otra profesional. El tercer curso se organiza en tres opciones pedagógicas (técnica, polivalente, profesional) que significan mucho para la orientación sobre los estudios a seguir.

La evaluación de los alumnos se realiza mediante un control continuo a lo largo de los tres años, sin examen al término de cada curso. Si no se aprueba al finalizar el último curso de ese ciclo el alumno puede o repetir curso o acceder a algunas formaciones profesionales. El alumno que no ha terminado el ciclo inferior de educación secundaria técnica puede acceder a algunas formaciones esencialmente prácticas.

Los alumnos que salen de la opción técnica pueden acceder a todas las modalidades formativas del ciclo medio y sobre todo al régimen técnico. Los que salen de la opción polivalente tienen acceso al régimen de técnico y al régimen profesional de ciclo medio, con algunas condiciones. Finalmente los alumnos de la opción profesional no pueden acceder más que al régimen profesional de ciclo medio.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

EDUCACION SECUNDARIA GENERAL SUPERIOR

Dura 4 años y se subdivide en dos ciclos de dos años cada uno:

- un ciclo polivalente en el que el alumno tiene que elegir entre la orientación literaria y la orientación científica; en el programa se incluyen opciones específicas de preespecialización;

- un ciclo de especialización en el que el alumno tiene que optar por una de las secciones especializadas de la orientación literaria o científica.

Durante los tres primeros años del ciclo superior la evaluación continua del alumno condiciona la promoción de curso. Al término de cada curso los profesores envían un boletín de notas que certifica el éxito del alumno en los estudios o determina la repetición de curso. No existe examen final anual.

Al acabar el último curso de la educación secundaria general hay un examen nacional escrito de fin de estudios secundarios que versa sobre las materias estudiadas durante ese año. Se concede un diploma de estudios secundarios al escolar que aprueba ese examen. Este diploma permite acceder a la enseñanza superior.

EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR TECNICA

Comprende dos ciclos.

- El ciclo medio, con una duración de 3 años, comprende la sección técnica, profesional y la formación de técnico. El alumno sigue o un programa de clases técnicas a tiempo completo o clases profesionales a tiempo parcial más un aprendizaje.

  La evaluación del alumno es continua a lo largo del año. Condiciona la promoción de curso. Al término de cada curso se le da un boletín de notas que certifica haber aprobado y ser admitido en el curso superior.

  Los estudios se sancionan con un examen nacional cuyo aprobado permite obtener el certificado de aptitud técnica y profesional (CATP). Este último da acceso a la vida activa. El CATP conseguido en la sección técnica y de formación de técnico permite estudiar el ciclo superior de la educación secundaria técnica.

- El ciclo superior, con una duración de dos años a tiempo completo, ofrece una preparación que permite recibir un diploma de estudios secundarios técnicos que, a su vez, da acceso a la enseñanza superior. También permite obtener un diploma de técnico que da acceso o a la vida activa o a algunas formaciones superiores.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La posesión de un diploma de estudios secundarios condiciona el acceso a la enseñanza superior. Los estudios superiores en Luxemburgo se limitan a:

- un primer año de clases universitarias de letras y ciencias humanas, ciencias, medicina y farmacia, organizado en el Centre Universitaire de Luxemburgo;

- una enseñanza postuniversitaria con la que no se otorga ningún diploma, organizada e impartida en el Institut Universitaire International de Luxemburgo;

- un ciclo de estudios de tres años organizado en el marco del Institut Supérieur de Technologie;

- un ciclo de estudios de tres años organizado por el Institut Superieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques y por el Institut de d'Etudes Educatives et Sociales;

- un ciclo de estudios superiores de informática y de gestión, de dos años, impartido por el Centre Universitaire de Luxemburgo;

- un ciclo de estudios postsecundarios de dos años, que conduce a un título de técnico superior

* * *

PAISES BAJOS

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Al acabar la educación primaria que ofrece un programa común para todos los alumnos éstos acceden a la educación secundaria. Se orientan en diferentes opciones de la educación secundaria: preuniversitaria, general o profesional. El primer curso de cada una de las opciones es un año de transición; en principio los alumnos pueden cambiar de opción durante el curso o al término de éste.

PREESCOLARIZACION

No existe un sistema específico de educación preescolar. La educación primaria acoge a los niños a partir de la edad de 4 años. La asistencia a la escuela es voluntaria hasta los 5 años. Durante este primer año los niños no reciben enseñanza académica. Se ofrece un programa de actividades educativas adaptadas a su edad. Los niños más pequeños pueden ser acogidos en grupos lúdicos gestionados por particulares o algunas autoridades locales.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Comienza a los 5 años de edad y dura 12 años, 12 años de enseñanza a tiempo completo o un año más de formación a tiempo parcial cuando al terminar el curso escolar el alumno tiene 16 años.

EDUCACION PRIMARIA

La educación primaria, llamada básica, dura 8 años, desde los 4 a los 12 años de edad. El primer año es voluntario. El aprendizaje básico académico comienza a los cinco años.

Las escuelas tienen que realizar un proyecto escolar cada dos años describiendo la organización de la enseñanza, los métodos pedagógicos, el plan de actividades de cada materia y el sistema de evaluación que aplican. Ese proyecto de los centros escolares tiene que entrar dentro de los objetivos determinados a nivel nacional.

Un único profesor se responsabiliza de la enseñanza de todas las materias básicas durante un curso escolar. Un profesor especialista también puede intervenir en algunas actividades como la educación física. Los centros escolares tienen una gran autonomía para decidir el cambio de profesor cuando un grupo pasa a otro curso.

Evaluación

El profesor evalúa de forma regular a los niños y redacta fichas escolares indicando el avance individual del alumno. La evaluación es continua y se fundamenta en el trabajo de curso. La promoción a otro curso se decide en función de lo que haya progresado el alumno. La legislación sobre la educación primaria permite a cada centro escolar determinar por sí mismo las condiciones en las que decidir el avance de los más flojos (grupos de niveles diferentes, ritmos diferentes, profesor de apoyo o repetición de curso). El profesor de acuerdo con la autoridad escolar decide la promoción a otro curso.

Cada año entre un 1% y un 2% aproximadamente de la población escolar repite curso en la educación primaria.

Durante el 8º se realizan pruebas nacionales organizadas por el *CITO (Instituut voor Toetsontwikkeling)*. Su finalidad es evaluar los conocimientos y las aptitudes del alumno para poder seguir estudiando con éxito en las opciones de la educación secundaria. Esas pruebas también ayudan al director del centro cuando tiene que aconsejar a la familia en las orientaciones. Esas pruebas no son obligatorias y las utilizan algo más del 60% de las escuelas primarias.

Al término de la educación primaria no existe ni certificado de estudios ni examen. Sí hay un informe de los avances escolares realizados por el alumno. Contiene consejos de orientación. Los padres son libres para seguirlos o no.

EDUCACION SECUNDARIA

Actualmente hay varios tipos de educación secundaria: enseñanza preuniversitaria *(VWO)*, la formación general *(HAVO y MAVO)* y la formación profesional.

La admisión en una opción de educación secundaria se hace basándose en el informe emitido por el director de la escuela primaria donde estudió el alumno y una vez que ha dado su parecer el comité de admisión nombrado por la autoridad competente de la escuela secundaria o de las escuelas respectivas (el director más dos profesores de la escuela en cuestión y eventualmente el director y el profesor de la escuela primaria). Para acceder a la enseñanza *HAVO* y *VWO* los alumnos tienen que pasar las pruebas de aptitud para esta clase de estudios. Esos exámenes generalmente los organiza el *CITO* al terminar la escuela primaria.

Una ley reciente que reforma la educación secundaria inferior (1992) prevé introducir progresivamente a partir del curso escolar 1993-1994 un tronco común de 15 materias obligatorias en cualquier tipo de educación secundaria. Cuando esta estructura esté revisada se llamará *basisvorming*.

Su finalidad es retrasar la elección de orientación de los estudios y la modernización de los programas. Personal experto fijará a nivel nacional las competencias mínimas que hay que alcanzar en cada una de las materias del tronco común, revisables cada 5 años. Las pruebas de conocimientos se elaborarán a nivel nacional pero las escuelas tendrán competencias para decidir si los alumnos han alcanzado o no el nivel requerido.

La reforma ya ha llevado a la supresión de la opción de educación secundaria profesional de primer ciclo *(LBO)*. Está transformada en un ciclo de enseñanza profesional preparatoria *(VBO)*. Esta medida puesta en práctica en 1992 no atañe más que a los alumnos que comienzan el primer curso de esta enseñanza y no dificulta, por tanto, la consecución normal de los estudios empezados en la opción de la *LBO*.

1º Enseñanza preuniversitaria (*VWO* - de 12 a 18 años)

Con una duración de 6 años esta formación prepara para la enseñanza universitaria. Se desarrolla o en un *gymnasium* (donde se imparte latín y griego) o en un *atheneum* o en un *lyceum* (combinación de los dos centros escolares citados). Cada uno de ellos tiene secciones diferentes; algunas se orientan hacia las ciencias, hacia las matemáticas; otras, hacia la economía o incluso hacia las lenguas clásicas y vivas...

2º Educación secundaria general (*AVO*) que comprende:

- un ciclo inferior de 4 años *(MAVO)*, de 12 a 16 años de edad, cuyo certificado de estudios permite el acceso al cuarto curso de la educación secundaria general superior *(HAVO)* o a la educación secundaria profesional del ciclo superior *(MBO)*:

- un ciclo superior de 5 años *(HAVO)*, de 12 a 17 años de edad, que finaliza la escolarización obligatoria. Su certificado da acceso a la enseñanza profesional superior.

La evaluación es continua. La promoción de curso se decide al terminar el año si se obtiene en la mayoría de las materias la calificación de suficiente. Un mismo curso no se puede repetir dos veces. Cuando el alumno persiste en los malos resultados después de una repetición de curso tiene que cambiar de opción educativa.

En los dos tipos de enseñanza *(VWO y AVO)* hay exámenes al finalizar los estudios. Comprenden lo siguiente:

- un examen interno, preparado y corregido por la escuela, con pruebas orales y escritas;

- un examen nacional escrito elaborado por una comisión de especialistas a nivel ministerial. La calificación final representa la media de las notas obtenidas en los exámenes interno y nacional.

3º Educación secundaria profesional (*BO*)

La enseñanza profesional dispensa una formación general y práctica. La formación en empresas constituye un componente significativo de esta última.

El primer ciclo de la educación secundaria profesional preparatoria *(VBO)* dura 4 años, dos de los cuales se dedican a materias generales y los otros dos a una preparación técnica y profesional. Desde septiembre de 1992 esta enseñanza sustituye poco a poco al ciclo profesional *LBO*.

La evaluación es continua. La promoción de curso se decide al terminar el año si se tiene en la mayoría de las materias la calificación de suficiente. Un mismo curso no se puede repetir dos veces. Cuando el alumno sigue obteniendo malos resultados después de una repetición de curso tiene que cambiar de opción educativa.

Al término de esta preparación los alumnos se presentan a un examen con 6 ó 7 materias de tipo general y profesional. Para algunos estudios se organiza un examen nacional escrito establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El examen final del primer ciclo de la enseñanza profesional recae sobre 6 ó 7 materias repartidas entre asignaturas generales y asignaturas de formación profesional. Las exigencias de esos programas se gradúan de la A a la D, representando D las máximas exigencias. Un programa de grado C o D comporta típicamente un control a nivel de centro escolar y un examen centralizado escrito establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los grados A y B se componen exclusivamente de una prueba determinada por cada centro escolar.

Aprobar el examen final significa recibir un diploma (nacional), o un certificado de estudios cuando sólo se ha superado una o varias pruebas.

Los diplomados del primer ciclo de la enseñanza profesional *(LBO)* pueden pasar al segundo ciclo de ésta *(MBO)* u orientarse hacia el aprendizaje. En el primer caso tienen que haber superado una prueba final de grado C en al menos tres materias con plena dedicación del primer ciclo.

La educación secundaria profesional del segundo ciclo *(MBO)* se caracteriza por una concertación más amplia con las empresas. Con una duración de 2 a 4 años esta preparación es accesible al titular de un certificado de estudios de un centro profesional de ciclo inferior correspondiente o del certificado *MAVO* (educación secundaria general de ciclo inferior) en las materias exigidas.

La pruebas de fin de estudios son responsabilidad de los centros escolares que fijan el programa de las mismas y, respetando las exigencias nacionales en cuanto a conocimientos exigidos al final de los

estudios, las modulan en función de las unidades de certificación previstas. Cuando las pruebas finales se realizan bajo la forma de un examen central el programa de éste es, por el contrario, establecido por el ministro de Educación y Ciencia.

II. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL

Su finalidad es mantener a los jóvenes el mayor tiempo posible en una opción educativa o asegurarle una formación de aprendiz.

Se ofrece una preparación profesional corta con cursos a tiempo completo y a tiempo parcial. Se dirige a:

- todos los jóvenes de 16 años sin ninguna condición;
- los jóvenes de 15 años que hayan terminado 3 años de educación secundaria del ciclo inferior;
- los jóvenes que han estudiado 11 años en la enseñanza a tiempo completo.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Las universidades son accesibles a los estudiantes que poseen el diploma de enseñanza preuniversitaria *(VWO)* y a los que han pasado un examen propedéutico durante la enseñanza profesional superior *(HBO)*. En algunos casos los alumnos que no poseen los títulos requeridos pero que tienen 21 años pueden pasar una entrevista de selección para ser admitidos.

La enseñanza superior no universitaria es accesible a los estudiantes titulares de un diploma de educación secundaria general superior *(HAVO)* y a los que poseen un diploma de enseñanza preuniversitaria *(VWO)* o un diploma de enseñanza profesional superior. Los que no poseen esos títulos pueden presentarse a una entrevista de selección.

* * *

PORTUGAL

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La escolarización obligatoria abarca la enseñanza básica llamada *Ensino Basico*. Se estructura en ciclos plurianuales que ofrecen una preparación común para todos los alumnos. La educación secundaria postobligatoria que le sigue se organiza en dos programas diferenciados: el primero comprende una preparación de transición hacia los estudios superiores, el segundo prepara para la vida activa.

PREESCOLARIZACION

Desde 1975 la educación preescolar se considera como parte integrante del sistema educativo y se han definido objetivos específicos en un programa. La educación preescolar es voluntaria, y se imparte en los *Jardins de Infância* para niños de 3 a 6 años de edad.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

Dura 9 años. Comienza a los 6 años de edad y termina a los 15, al término de la enseñanza básica.

ENSEÑANZA BASICA

La enseñanza básica comprende 3 ciclos articulados. Cada ciclo constituye una ampliación del anterior.

- El primer ciclo de enseñanza básica dura 4 años y afecta a los grupos de edad de 6 a 9-10 años.

  Durante todo el ciclo un único maestro es el titular del grupo de una clase y es responsable de la enseñanza de las materias básicas. Puede estar secundado por otro profesor para las actividades educativas complementarias. Generalmente las clases acogen a alumnos de un mismo grupo de edad. Por razones materiales una clase puede agrupar a niños de diferentes edades.

- El 2º ciclo de la enseñanza básica dura dos años y acoge a todos los alumnos que han terminado el primer ciclo. Se ofrece una enseñanza subdividida en áreas interdisciplinares. Cada materia es impartida por un profesor especialista.

- El 3er ciclo se ha convertido en obligatorio desde el curso escolar 1987-1988 para los alumnos matriculados en primer año. Comprende 3 años, el 7º, el 8º y el 9º, y afecta a los chicos de 12 a 15 años. Cada materia es impartida por un profesor especialista. La enseñanza cuenta con opciones diversificadas.

Evaluación

La evaluación de la enseñanza básica es formativa y acumulativa.

La evaluación formativa, de naturaleza descriptiva y cualitativa, se basa en la recogida de información relativa a las diferentes áreas del aprendizaje y su objetivo es mantener informado al alumno, al responsable de sus estudios, a los profesores y a cuantos intervienen en el proceso de adquisición de conocimientos, y en la realización de los objetivos del programa.

La evaluación sumativa normalmente se realiza al terminar cada trimestre del curso escolar y al final de cada ciclo pero no se puede efectuar antes del 2° año de la escolaridad.

En el primer ciclo la evaluación es descriptiva y la realiza el maestro titular. En el segundo y tercer ciclo se expresa en una escala ascendente del 1 al 5 y va acompañada de notas descriptivas resumidas consignadas en el cuaderno escolar durante la evaluación continua formativa.

Al acabar cada ciclo la evaluación sumativa se basa en la evolución global del alumno con relación a los objetivos globales del ciclo educativo en cuestión y da lugar a decidir si pasa de curso o repite. Esta última medida es siempre excepcional y sólo se utiliza después de aplicar un plan de apoyo específico al alumno.

Las dos modalidades de evaluación tienen lugar cuando se reúne el consejo escolar (primer ciclo) o el consejo de clase (segundo y tercer ciclo) al final de cada trimestre.

El diploma de la enseñanza básica se otorga sin examen al alumno que haya obtenido la mención "admitido" al término de la evaluación sumativa final del tercer ciclo, efectuada por el órgano directivo del centro escolar al que ha asistido.

II. ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

La educación secundaria superior no obligatoria dura 3 años. Se organiza de forma diferenciada: el *CSPOPE* se orienta hacia la continuación de estudios y el *CT* ofrece estudios tecnológicos orientados hacia la vida activa. Se garantiza la permeabilidad entre las dos opciones.

La educación secundaria es pluridisciplinar. En principio cada docente sólo es responsable de una única materia.

La educación secundaria se divide en 4 secciones educativas dependiendo de la especificidad de las materias que las componen: estudios científico-naturales, estudios artísticos, estudios económico-sociales, estudios humanísticos.

Todas las secciones comprenden 3 componentes de formación, independientemente de que la orientación vaya hacia la prosecución de estudios o hacia la inserción en la vida activa. Esos componentes son:

- una formación general común que obedece a recomendaciones nacionales, sin posibilidad de elección ni para el alumno ni para la escuela;

- una formación específica que incluye 2 ó 3 disciplinas; éstas definen perfiles de formación diferentes en la misma sección de una u otra rama; sobre todo el alumno orientado hacia la continuación de estudios tiene todavía la posibilidad de seguir otras opciones mientras se lo permita el horario escolar;

- una formación técnica que incluye 1 ó 2 disciplinas a elegir entre las ofertadas en cada escuela en los *CSPOPE*; en los *CT* este componente comprende un conjunto de disciplinas articuladas estrechamente con el proyecto de formación específica que tiene como objetivo la obtención de una cualificación propia en cada curso.

Evaluación

El vigente sistema de evaluación escolar de la educación secundaria todavía no ha sido modificado por la reforma en curso. La evaluación individual de los alumnos se hace al final de cada trimestre escolar con el consejo de clase en la que se da una calificación basada en una escala de 0 a 20. Esta clasificación proviene de lo que dice el profesor de la materia pero tiene que ser confirmada por el consejo de clase. Para superar satisfactoriamente el curso hay que tener una nota global igual o superior a 10 sobre 20.

Basándose en resultados positivos, la educación secundaria superior se sanciona concediendo un diploma que certifica la formación adquirida. Este diploma, sobre todo en los estudios orientados hacia la vida activa, se completa con la cualificación obtenida por el ejercicio de actividades profesionales.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El Decreto nº 189 de 3 de septiembre de 1992 reforma las condiciones de acceso a la enseñanza superior. El acceso a dicha enseñanza en el nuevo sistema viene condicionado por un examen de ingreso. Los establecimientos de enseñanza superior tienen competencias para poder determinar el contenido de esa prueba.

Además de los resultados obtenidos en las pruebas específicas que demuestran que el alumno está capacitado para seguir los estudios superiores elegidos, la evaluación tiene en cuenta las calificaciones anuales del alumno durante la educación secundaria y el resultado de una prueba nacional de evaluación para los aspirantes a la enseñanza superior.

La prueba nacional se reserva a los aspirantes a la enseñanza superior. Esta prueba, organizada después de la educación secundaria, no condiciona para nada la obtención del diploma de estudios secundarios.

* * *

REINO UNIDO
INGLATERRA, PAIS DE GALES E IRLANDA DEL NORTE

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

En Inglaterra y País de Gales al terminar la educación primaria la mayoría de los alumnos (90%) siguen un tronco común de enseñanza a nivel de la secundaria inferior. Las opciones se ofrecen en el marco de la enseñanza postobligatoria. En Irlanda del Norte, por el contrario, hay una orientación hacia centros educativos diferentes basándose en los resultados obtenidos en un examen nacional de selección.

PREESCOLARIZACION

No existe un sistema nacional: las *LEA* (*Local Education Authorities*) pueden organizar, si quieren, una educación preescolar para los niños de 3 a 5 años en Inglaterra y País de Gales. Además algunas guarderías pueden acoger a niños menores de 2 años; el Ministerio de Sanidad es el responsable de estos servicios.

En Irlanda del Norte los 5 *Education and Library Boards* en colaboración con el Ministerio de Educación intentan desarrollar la escolarización de los niños de 2 a 5 años en aquellos lugares donde las condiciones sociales constituyen un factor de riesgo para el éxito escolar.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

En Inglaterra y País de Gales la escolarización obligatoria afecta a los niños desde los 5 años de edad hasta los 16.

En Irlanda del Norte la escolarización obligatoria comienza a los 4 años y acaba a los 16. El Decreto sobre la reforma educativa (1989) ha modificado los límites de la edad de la escolarización obligatoria a fin de que cualquier niño tenga doce años completos de instrucción.

La escuela primaria comprende seis cursos. Los dos primeros años (niños de 5 a 7 años) constituyen actualmente la etapa clave 1, a la que siguen cuatro años que configuran la etapa clave 2 (niños de 8 a 11 años).

Los niños de primaria se clasifican en clases por grupos de edad. Por razones prácticas las aulas pueden poner juntos, no obstante, a niños de diferentes edades. Por regla general un único maestro, eventualmente ayudado por un profesor de apoyo, imparte la enseñanza de todas las materias durante uno o varios cursos escolares en los centros educativos pequeños. En algunas escuelas también intervienen profesores especialistas para las clases de deporte, música y muy raramente para las lenguas o idiomas.

Evaluación

La promoción a una clase superior en principio es automática tanto en Inglaterra y País de Gales como en Irlanda del Norte.

En la etapa clave 2, es posible formar grupos por niveles en función de la capacidad de aprendizaje de las materias principales por parte del alumno.

La evaluación normativa del alumno recae en el progreso en la escritura, lectura y cálculo, en el razonamiento verbal y no verbal. El profesor aporta sus valoraciones sobre los progresos, la actitud frente al trabajo y los centros de interés del alumno.

El programa nacional introducido por la reforma educativa de la enseñanza en 1988 en Inglaterra y País de Gales, y en 1989 en Irlanda del Norte, fija los objetivos de conocimiento que debe alcanzar el alumno al término de las primeras etapas clave[137]. El rendimiento escolar tiene que evaluarse en esas etapas clave con la ayuda de pruebas nacionales que complementen los exámenes internos del centro y las propias evaluaciones del profesor.

Las escuelas se encargan de enviar a los padres un informe anual sobre los progresos del niño en las diferentes materias y actividades escolares (*Regulations* 1990). Además en la mayoría de las escuelas se confecciona una especie de ficha de seguimiento del alumno sobre el aprendizaje académico y no académico llamada *Record of Achievement (ROA)* que recoge todos los aspectos de la vida escolar y del aprendizaje del mismo. El punto central de los *ROA* es un informe personal del alumno confeccionado por él mismo acerca de sus propios resultados y conocimientos, lo que le ayuda a aprender a reflexionar sobre los progresos que hace.

No existe ni examen final ni certificado al término de la educación primaria.

EDUCACION SECUNDARIA INFERIOR

El programa común introducido por la reforma educativa en 1988 en Inglaterra y País de Gales exige la enseñanza obligatoria de 3 materias principales: inglés, matemáticas y ciencias[138], y 7 materias básicas: dibujo y tecnología, historia, geografía, música, arte, educación física y, para los alumnos de 11 a 16 años, lengua extranjera[139]. Además, como sucede en la educación primaria, fija unos objetivos cognoscitivos que el alumno tiene que alcanzar al final de las etapas clave 3 y 4, es decir, a los 14 y 16 años. El rendimiento del alumno en esas etapas clave se evalúa mediante pruebas nacionales.

En Inglaterra y País de Gales la mayoría de los alumnos asisten a las *Comprehensive Schools* desde los 11 años. Son centros de enseñanza polivalente que acogen a los escolares sin distinción de aptitudes ni capacidades para una formación general común. En 1992 acogían a cerca del 90% de los alumnos. Paralelamente otros centros educativos de secundaria acogen a una parte reducida de la población escolar:

- las *Grammar Schools*. Acogen a los alumnos de 11 a 18 ó 19 años seleccionados previamente mediante pruebas. Estas escuelas insisten en la preparación para los estudios superiores profundizando en las materias académicas obligatorias del programa nacional. Asistieron a ellas en 1990 el 3,4% de los alumnos;

- las *Secondary Modern Schools*. Destinadas a los alumnos que no han superado las pruebas de admisión o que no se han presentado a ellas. En 1990 acogían al 3,8% de los alumnos;

- los *City Technology Colleges (CTCs)*. Creados desde 1988 donde, además del programa nacional, se insiste en las materias relacionadas con la ciencia o la tecnología; o los *City Technology Colleges of the Arts (CTCAs)*, especializados en la técnica de las Bellas Artes. En 1992 había 15 escuelas de esta clase. Cualquiera que sea el tipo de escuela al que se asiste el programa nacional se imparte a todos los alumnos.

---

137 Las etapas clave de la educación primaria se fijan en Inglaterra y País de Gales en los 7 y 11 años de edad mientras que en Irlanda del Norte se fijan en los 8 y 11 años.

138 Y en el País de Gales el gaélico en las escuelas de lengua gaélica.

139 Y en el País de Gales el gaélico en las escuelas inglesas.

En Irlanda del Norte se organiza un examen nacional en forma de concurso para ayudar a las *Grammar Schools* en la selección del alumnado, del que aproximadamente se admite en dichas escuelas al 35% con edades de 11-12 años. La admisión se establece basándose en una clasificación de los resultados obtenidos en el examen y esencialmente en las pruebas de razonamiento verbal *(verbal reasoning tests)*. Si el alumno no supera esas pruebas, que suele ser un 70% de ese grupo de edad, es orientado hacia la *Secondary School* o hacia la *Intermediate School*.

En Irlanda del Norte la normativa sobre la reforma educativa de 1989 prevé un programa común para todas las escuelas subvencionadas. Además de la religión hay 5 materias obligatorias[140]: inglés, matemáticas, ciencias y tecnología, entorno y sociedad, y creatividad y expresión. Las lenguas extranjeras son obligatorias a partir de la educación secundaria.

La evaluación es continua e interna al centro. La promoción de curso en principio es automática. La repetición de curso no se admite más que excepcionalmente, como es la ausencia prolongada por enfermedad, y con la conformidad de los padres.

Al término de la educación secundaria inferior (16 años) hay un examen público accesible en principio a cualquier alumno, sea cual sea la escuela a la que ha asistido. Este examen se organiza con un tribunal, uno de los *5 GCSE Examination Boards* (adscritos la mayoría a una universidad); en caso de superar la prueba el tribunal otorga el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. Este certificado se basa en un conjunto de exámenes que versan cada uno sobre una única materia. Los alumnos pueden presentarse a cuantas materias quieran. Hay que obtener una nota mínima para que la materia figure en el certificado. El certificado indica el nivel con que ha superado el alumno cada materia.

El sistema de notas y niveles está normalizado por los *GCSE Examination Boards*. Conseguir el certificado *GCSE* no supone oficialmente el acceso a la educación secundaria superior. Permite a los alumnos calibrar las posibilidades de seguir estudios superiores. En Irlanda del Norte se organizan exámenes semejantes.

II. ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

Después de la educación secundaria inferior, hacia los 16 años, se ofrecen diversas opciones. El alumno puede continuar estudiando en la misma escuela secundaria o, dependiendo del sistema vigente en la región donde vive, puede matricularse en un *Sixth Form College* o en un *Tertiary College* (estas dos opciones no se ofrecen en Irlanda del Norte) o incluso en un *College of Further Education*. Estos tres tipos de centros brindan cursos generales y profesionales.

- Los cursos de formación general se orientan normalmente hacia la consecución de estudios superiores. Estos cursos permiten examinarse del *General Certificate of Education Advanced Level* (Certificado general de enseñanza), que es el principal examen nacional externo.

Desde 1988 hay un nuevo examen, el *General Certificate of Education - Advanced Supplementary Level Examination (GCE AS Level)*, con el fin de prolongar el programa de los estudiantes del *GCE A Level* que normalmente versa sólo sobre 3 ó 4 materias. Estos exámenes nacionales están a cargo de los *5 GCE Examination Boards*, como en la educación secundaria inferior.

- Los cursos profesionales ofrecen la posibilidad de escoger entre muchos oficios en el marco de un programa educativo basado en actividades profesionales. El *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)* desde 1986 es el encargado de vigilar y dar validez a los diplomas otorgados por los organismos examinadores. Estos últimos son principalmente el *City and Guilds of London Institute (CG)*, el *Business and Technician Education Council (BTEC)* y el *Royal Society of Arts Examinations Board (RSA)*.

---

140 La enseñanza del irlandés es obligatoria en las escuelas de primaria de lengua irlandesa.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los establecimientos de enseñanza superior (universidades y otras instituciones de enseñanza superior) gozan de gran autonomía al definir sus condiciones de admisión.

Los estudiantes que quieren matricularse en una carrera de diplomatura *(first degree)* en una de las universidades del Reino Unido presentan la solicitud ante la Oficina Nacional (*Universities and Colleges Admission Services (UCAS))*, junto con el curriculum vitae, y se indican las cinco instituciones de enseñanza superior a las que optan. Las solicitudes pasan desde esta oficina de admisión a los organismos de enseñanza superior elegidos por el aspirante, donde se realiza la selección. El *UCAS* es un organismo que asegura la coordinación de la oferta y demanda de plazas en todas las universidades y organismos politécnicos de enseñanza superior del Reino Unido. Se conceden las plazas atendiendo al nivel alcanzado por los aspirantes en los exámenes finales de educación secundaria superior. A veces se realizan entrevistas y/o exámenes de acceso.

Los centros son los que deciden el cupo de estudiantes que quieren admitir. En cambio, para la formación de docentes y principalmente para la formación de profesores especialistas de la educación secundaria *(Postgraduate Certificate of Education)* el cupo anual de estudiantes lo decide el Ministro de Educación, o el Ministerio de Educación en Irlanda del Norte, el número de estudiantes que pueden admitirse cada año.

* * *

REINO UNIDO
ESCOCIA

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

La educación primaria dura 7 años y la totalidad de los alumnos asisten a las *Comprehensive Schools* en la educación secundaria inferior. Las opciones se ofrecen en el marco de la enseñanza postobligatoria.

Cada tres años se realiza una evaluación nacional de los programas educativos. Se utiliza con el fin de evaluar el sistema y permite medir los niveles de rendimiento en inglés, matemáticas y ciencias de los alumnos de 8, 12 y 14 años.

PREESCOLARIZACION

La organización de la educación preescolar se parece bastante a la que se practica en Inglaterra y País de Gales.

I. ESCOLARIZACION OBLIGATORIA

La escolarización obligatoria dura 11 años. Comienza a los 5 y termina a los 16.

EDUCACION PRIMARIA

En Escocia la educación primaria afecta a lo niños de 5 a 12 años. El programa educativo no lo imponen las autoridades centrales. Las escuelas tienen libertad para organizar su propio programa. No obstante, una próxima reforma se orienta a marcar las líneas directrices en materia de evaluación y de fichas de calificaciones.

Actualmente un único profesor imparte todas las materias a una clase aunque eventualmente pueda ayudarle un profesor de apoyo o profesores especialistas en una materia determinada. Los alumnos generalmente se juntan en una clase por grupos de edad, sobre todo en las ciudades. Por razones prácticas un profesor puede tener a su cargo una clase con alumnos de edades diferentes. Normalmente el maestro cambia de grupo de alumnos cada año.

Evaluación

La evaluación la realiza el docente de acuerdo con las diversas modalidades internas que hay en las escuelas. La promoción de curso es automática. No se permite repetir curso.

Desde 1991 se ha llevado a cabo un programa nacional normalizado de pruebas para medir los progresos individuales de los escolares de 8 a 12 años de edad en inglés y matemáticas. Los centros escolares no pueden obligar a hacer esa prueba a los niños; es voluntaria y se necesita el consentimiento de los padres.

No existe ni certificado ni examen final al acabar la educación primaria.

EDUCACION SECUNDARIA

La educación secundaria inferior afecta a los niños de 12 a 16 años de edad, es decir, hasta el término de la escolarización obligatoria. Se imparte en la *Comprehensive School*, escuela polivalente que ofrece cualquier clase de estudios sin distinción de aptitudes. Esa enseñanza se subdivide en dos ciclos de dos años. El programa se deja en las manos de las autoridades escolares y de los profesores principales pero se espera que unos y otros respeten algunas líneas directrices introducidas por la reforma de 1988.

Los dos primeros años constituyen un período de observación. Además del programa básico común el alumno tiene que elegir entre varias materias optativas. De este modo puede evaluar su capacidad y centros de interés. Por otra parte el profesor observa el progreso realizado por el alumno. Al término del segundo año el docente aconseja a éste sobre la elección de las opciones. El objetivo de esta etapa es conseguir un programa educativo equilibrado. Se han introducido algunos estudios multidisciplinares y estudios de corta duración así como estudios técnicos a base de módulos.

La evaluación es continua e interna al centro educativo. La promoción de curso es automática. Los estudios de las materias escogidas pueden conducir, dependiendo de los resultados de los alumnos, a los exámenes públicos externos del certificado de estudios escocés, el *Standard Grade Certificate*. El examen se suele hacer a los dieciséis años.

El diploma que sanciona este nivel educativo tiene en cuenta los resultados obtenidos en los exámenes y en la evaluación del trabajo escolar del alumno. Ese certificado se concede con tres menciones: crédito, general y básico. La obtención del diploma en principio no condiciona el acceso a la educación secundaria superior.

II. ESCOLARIZACION POSTOBLIGATORIA

La educación secundaria superior ofrece una formación general que se enfoca hacia la entrada en la enseñanza superior. A lo largo de dos años de la educación secundaria postobligatoria los alumnos eligen entre muchas materias. El eje del programa comprende estudios que conducen a la obtención del *Scottish Certificate of Education Higher Grade* que da acceso a la enseñanza superior. Este examen se realiza hacia los 17 años. El alumno que ha obtenido excelentes notas en algunas materias puede presentarse a un certificado de estudios de sexto curso pero, como máximo, en sólo tres de estas materias.

También existe una enseñanza profesional impartida en su mayor parte por los *Education Authority Colleges of Further Education*. Se ofrecen en ellos una gama de estudios a nivel básico (desde los 16 años) y a un nivel avanzado (hacia los 17 años).

Recientemente el Ministerio ha creado la *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI)* con el objeto de promover la enseñanza técnica y definir las pautas a seguir en este sentido. Desde entonces, además del programa tradicional de educación secundaria, se imparten estudios técnicos y profesionales a base de módulos en las escuelas y *colleges* a alumnos de 14 a 18 años.

III. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Las condiciones son bastante parecidas a las de Inglaterra y País de Gales. El alumno tiene que estar en posesión del *Scottish Certificate of Education Higher Grade* y presentar la instancia de petición de plaza en el National Council del Reino Unido que coordina la oferta y la demanda de plazas para la enseñanza superior.

* * *

ANEXO 1

RESOLUCION
DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACION REUNIDOS EN CONSEJO

de 14 de diciembre de 1989

sobre lucha contra el fracaso escolar

(90/C 27/01)

EL CONSEJO Y LOS MINISTROS DE EDUCACION REUNIDOS EN CONSEJO,

Convencidos de que la elevación del nivel general de formación es una de las condiciones primordiales para el desarrollo económico, social y cultural y para el auténtico ejercicio de la democracia, y convencidos de que una formación de calidad debe permitir a cada individuo acceder a la autonomía, al ejercicio de la ciudadanía y a encontrar las vías de su inserción social y profesional;

Observando que el fracaso escolar sigue afectando a demasiados alumnos en Europa, y en particular a los niños procedentes de medios social y culturalmente desfavorecidos; que tanto a nivel individual como colectivo constituye un fenómeno grave; que conduce a un fracaso individual a nivel psicológico y social, suponiendo un coste económico importante para los Estados y la Comunidad;

Convencidos de la necesidad de afianzar los medios puestos en práctica para luchar contra el fracaso escolar, procurando el óptimo desarrollo de las capacidades de cada individuo;

Conscientes de que el desarrollo de la dimensión multicultural en los sistemas educativos permitiría luchar mejor contra el fracaso escolar;

Teniendo en cuenta:

- la Resolución de 9 de febrero de 1976 que incluye un programa de acción en materia de educación y, sobre todo, la parte referente a la consecución de la igualdad de oportunidades con vistas al pleno acceso a todas las formas de enseñanza,

- las conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en Consejo de 14 de mayo de 1987 sobre el fracaso escolar y la lucha contra el analfabetismo,

- el resultado de los proyectos piloto aplicados en el marco de los programas relativos al paso de los jóvenes de la educación a la vida laboral;

Tomando nota:

- de la comunicación de la Comisión sobre la educación y la formación en la Comunidad Europea: líneas directrices a medio plazo (1989-1992),

- del estudio realizado a instancias de la Comisión sobre el éxito y el fracaso escolar en Europa, en el que se señalan los vínculos entre nivel social, cultural y éxito escolar, así como el aspecto pluridimensional de la acción que deberá aplicarse para la reducción del fracaso escolar,

ADOPTAN LA PRESENTE RESOLUCION:

1. Los Estados miembros, en el marco de sus políticas educativas respectivas y de sus estructuras constitucionales, procurarán combatir intensamente el fracaso escolar y orientar sus acciones en cualquiera de las direcciones que se exponen a continuación:

1.1. ahondar en el conocimiento del fenómeno y de sus causas, estén vinculadas o no al sistema educativo;

1.2. diversificar las estrategias y los métodos propuestos;

1.3. reforzar la escolarización preelemental, que contribuye a una escolarización posterior mejor, sobre todo para los niños procedentes de medios desfavorecidos;

1.4. adaptar el funcionamiento del sistema escolar, especialmente mediante:

- la renovación de los contenidos, de los soportes, así como de los métodos de enseñanza y de evaluación,

- la aplicación de pedagogías diferenciadas,

- la mejora y la diversificación de los ritmos escolares,

- la reducción de las rupturas estructurales o funcionales, garantizada mediante:

  - la descompartimentación y la interdisciplinariedad,

  - la continuidad educativa entre cursos, entre ciclos,

  - una mejor orientación de los alumnos en función de sus gustos y capacidades,

  - la organización de "puentes" entre distintos ciclos de estudios,

- la implantación de modalidades de ayuda individualizada (apoyo, tutorías),

- la diversificación de las formas de excelencia, de nivel equivalente, al final de la escolaridad obligatoria o al final del ciclo secundario, y de los recorridos que conducen a las correspondientes titulaciones,

- el trabajo en equipo por parte del personal,

- una mejor formación inicial y continua de dicho personal, así como un apoyo general a éstos en su función docente,

- la mejora de la gestión de los centros,

- el desarrollo de la enseñanza de las lenguas y culturas de los niños de origen comunitario y extranjero;

1.5. afianzar:

- la consideración del contexto cultural, social y económico por parte de la escuela,

- la apertura de la escuela a su entorno,

- las articulaciones con los medios socioprofesionales;

1.6. organizar las complementariedades entre la acción escolar y la acción periescolar, teniendo en cuenta especialmente los factores que influyen en los resultados escolares (salud, familia, deportes, ocio);

1.7. reforzar selectivamente los medios educativos (escolares y periescolares) en atención a los más desfavorecidos mediante:

- personal más cualificado,

- mayores medios materiales;

1.8. movilizar a los cuadros educativos y a todos los responsables a nivel local en un esfuerzo colectivo;

1.9. difundir información sobre los modos de actuación y las realizaciones concretas;

1.10. establecer o afianzar una formación específica de las personas afectadas, formen parte o no del sistema educativo.

2. El Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo toman nota de que la Comisión:

- va a llevar a cabo una amplia divulgación del informe sobre el éxito y el fracaso escolar en Europa cuando se haya elaborado en su forma definitiva,

- va a presentar, en cuanto sea posible, el informe global sobre el fracaso escolar en la Comunidad solicitado por el Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo en sus conclusiones del día 14 de mayo de 1987,

- va a aportar toda la ayuda necesaria y va a desempeñar plenamente su función de catalizador en materia de cooperación. El Comité de Educación estudiará las propuestas de la Comisión a este respecto.

En este contexto, para contribuir a la lucha de los Estados miembros contra el fracaso escolar, podrían considerarse acciones a escala comunitaria en los siguientes ámbitos:

- organización de intercambios de información entre los Estados miembros sobre las políticas y las prácticas que se están desarrollando:

  - en efecto, los responsables educativos deberían conocer mejor las políticas vigentes en los Estados. Con ocasión de coloquios y reuniones de trabajo podrían comparar de manera útil las experiencias realizadas en los doce países para aprovecharlas a nivel nacional,

  - el personal docente, los investigadores y el resto de las personas afectadas podrían, además, participar en visitas in situ que les permitiesen informarse sobre las prácticas innovadoras que se llevan a cabo en los distintos países.

  Realización de estudios detallados por parte de expertos:

  - estudios de casos relacionados con situaciones representativas de los aspectos sobresalientes característicos de la política educativa de los Estados,

  - estudios temáticos de carácter transversal.

ANEXO 2

TRATADO DE MAASTRICHT
CAPITULO 3
EDUCACION, FORMACION PROFESIONAL Y JUVENTUD

ARTICULO 126

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encamina a:

   - desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;

   - favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;

   - promover la cooperación entre los establecimientos de enseñanza;

   - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de educación de los Estados miembros;

   - favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;

   - fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo el Consejo adoptará:

   - con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 b y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;

   - por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

ARTICULO 127

1. La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

   - facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y reconversión profesionales;

   - mejorar la formación profesional inicial y permanente para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;

   - facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;

   - estimular la cooperación en materia de formación entre establecimientos de enseñanza o de formación profesional y empresas;

   - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional.

4. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros (93).

EURYDICE

Red de Información sobre la Educación en la Unión Europea

Cooperación en materia de educación en la UE

Los sistemas educativos en los doce países de la Unión Europea son muy diferentes entre sí y esta variedad, resultado de factores históricos y culturales, constituye en sí misma una gran riqueza.

Con el fin de evitar que esta diversidad constituya un obstáculo para la libre circulación de los ciudadanos, resulta indispensable asegurar de forma eficaz una información sobre el funcionamiento y estructuras de los sistemas educativos.

Es igualmente fundamental que cada país pueda beneficiarse de las experiencias realizadas en los demás países de la Unión, contribuyendo de este modo a favorecer la cooperación europea en el dominio de la educación.

En febrero de 1976, el Consejo de las Comunidades Europeas y los Ministros de Educación adoptaron un programa de acción en materia de educación[1], proponiendo, entre otras cosas, la constitución de una red de intercambio de información sobre educación. Esta red de información, conocida bajo el nombre de EURYDICE, se ha concebido para apoyar la cooperación en educación en la Unión Europea.

En 1990 ha sido reconocida como el instrumento principal de información sobre las estructuras, los sistemas y los desarrollos nacionales y comunitarios en el campo de la educación[2].

Según sus propias estructuras educativas, cada Estado miembro ha designado al menos una Unidad para participar en la Red y la Comisión de las Comunidades Europeas ha creado la Unidad Europea de EURYDICE. El funcionamiento de EURYDICE se basa en la cooperación entre las Unidades. Además, la Unidad Europea ha recibido la tarea de coordinar y animar la red.

1 Diario Oficial no C38, 19-2-1976. p. 1.

2 Diario Oficial no C329, 31-12-1990. p. 23.

Eurydice's kontorer
Eurydice - Informationsstellen
Eurydice Information Units
Unités du Réseau Eurydice
Unità di Informazione Eurydice

Unión Europea
Unidad Europea de Eurydice
Rue d'Arlon 15
B-1040 Bruxelles
Tel.: 32-2-238.30.11
Telefax: 32-2-230.65.62

BELGIQUE/BELGIE
Unité belge d'Eurydice (Communauté française)
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation
Secrétariat Général
Cité Administrative de l'Etat
Boulevard Pachéco 19, Bte 0, 7e étage
B-1010 Bruxelles
Tel.: 32-2-210.55.25
Telefax: 32-2-210.55.38

Belgische Eurydice-Eenheid (Vlaamse Gemeenschap)
Centrum voor Informatie en Documentatie
Ministerie van Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Koningsstraat 71
B-1000 Brussel
Tel.: 32-2-219.90.42
Telefax: 32-2-219.77.73

DANMARK
Eurydice's Informationskontor i Danmark
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
DK-1220 København K
Tel.: 45-33-92.52.01
Telex: 22275
Telefax: 45-33-92.55.67

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
Eurydice - Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Heinemannstrasse 2
D-53170 Bonn
Tel.: 49-228-57.28.33
Telex: 3630=bmbw
Telefax: 49-228-57.20.96

Eurydice - Informationsstelle im
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
Nassestrasse 8
D-53113 Bonn
Tel.: 49-228-50.12.70
Telex: 886587 kmk d
Telefax: 49-228-50.13.01

ESPAÑA
Unidad Nacional de Eurydice
Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa
c/ San Agustín 5
E-28014 Madrid
Tel.: 34-1-369.30.26/369.28.50
Telefax: 34-1-429.94.38

FRANCE
Unité Nationale d'Eurydice
Ministère de l'Education Nationale
Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération
Sous-Direction des Affaires Multilatérales
Bureau de l'Evaluation, de l'Information et de Comparaisons Internationales
Rue de Grenelle 110
F-75357 Paris
Tel.: 33-1-40.65.66.65 / 40.65.67.66
Telex: 33-1-40-270925
Telefax: 33-1-45.44.57.87

Eurydice Informatiediensten
Μονάδες του Δικτύου Πληροφοριών Ευρυδίκη
Unidades de la Red Eurydice
Unidades da Rede Eurydice

HELLAS
Eurydice
Ministry of Education
Mitropoleos 15
GR-10185 Athènes
Tel.: 30-1-323.74.80
Telex: 216270
Telefax: 30-1-324.82.64

IRELAND
Eurydice Unit / E.C. Section
Department of Education
6th floor - Apollo House
Tara Street
EIR-Dublin 2
Tel.: 353-1-873.47.00
Telex: 31136
Telefax: 353-1-679.13.15

ITALIA
L'Unità Nazionale di Eurydice
Ministero della Pubblica Istruzione
Biblioteca di Documentazione Pedagogica
Palazzo Gerini, Via Buonarroti 10
I-50122 Firenze
Tel.: 39-55-241.187
Telefax: 39-55-242.884

LUXEMBOURG
Unité Nationale d'Eurydice
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires
Route de Longwy 280
L-1940 Luxembourg
Tel.: 352-45.64.64.604
Telex: 3311 MENJ LU
Telefax: 352-45.45.44

NEDERLAND
Nationale dienst van Eurydice
Bibliotheek en Documentatie
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
Postbus 25000
NL-2700 LZ Zoetermeer
Tel.: 31-79-53.35.02
Telex: 32636
Telefax: 31-79-53.19.53

PORTUGAL
Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Programação e Gestao Financeira (DEPGEF)
Praça de Alvalade 12
P-1700 Lisboa
Tel.: 351-1-847.24.77
Telefax: 351-1-847.24.82

UNITED KINGDOM
Eurydice Unit London
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
GB-Slough, Berks SL1 2DQ
Tel.: 44-753-57.41.23
Telefax: 44-753-69.16.32

Eurydice Unit Scotland
Scottish Office Education Department
Room 803
Jeffrey Street 43
GB-Edinburgh EH1 1DG
Tel.: 44-31-244.46.49

Comisión Europea

La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

1994 — 172 pp. — 21 x 29,7 cm.

ISBN 92-826-8038-X

Venta y suscripciones • Salg og abonnement • Verkauf und Abonnement • Πωλήσεις και συνδρομές
Sales and subscriptions • Vente et abonnements • Vendita e abbonamenti
Verkoop en abonnementen • Venda e assinaturas

BELGIQUE / BELGIË

Moniteur belge / Belgisch staatsblad

Rue de Louvain 42 / Leuvenseweg 42
1000 Bruxelles / 1000 Brussel
Tél. (02) 512 00 26
Fax (02) 511 01 84

Jean De Lannoy

Avenue du Roi 202 / Koningslaan 202
1060 Bruxelles / 1060 Brussel
Tél. (02) 538 51 69
Télex 63220 UNBOOK B
Fax (02) 538 08 41

Autres distributeurs/
Overige verkooppunten:

Librairie européenne/ Europese boekhandel

Rue de la Loi 244/Wetstraat 244
1040 Bruxelles / 1040 Brussel
Tél. (02) 231 04 35
Fax (02) 735 08 60

DANMARK

J. H. Schultz Information A/S

Herstedvang 10-12
2620 Albertslund
Tlf. 43 63 23 00
Fax (Sales) 43 63 19 69
Fax (Management) 43 63 19 49

DEUTSCHLAND

Bundesanzeiger Verlag

Breite Straße 78-80
Postfach 10 05 34
50445 Köln
Tel. (02 21) 20 29-0
Fax (02 21) 202 92 78

GREECE/ΕΛΛΑΔΑ

G.C. Eleftheroudakis SA

International Bookstore
Nikis Street 4
10563 Athens
Tel. (01) 322 63 23
Telex 219410 ELEF
Fax 323 98 21

ESPAÑA

Boletín Oficial del Estado

Trafalgar, 27-29
28071 Madrid
Tel. (91) 538 22 95
Fax (91) 538 23 49

Mundi-Prensa Libros, SA

Castelló, 37
28001 Madrid
Tel. (91) 431 33 99 (Libros)
431 32 22 (Suscripciones)
435 36 37 (Dirección)
Télex 49370-MPLI-E
Fax (91) 575 39 98

Sucursal:

Librería Internacional AEDOS

Consejo de Ciento, 391
08009 Barcelona
Tel. (93) 488 34 92
Fax (93) 487 76 59

Llibreria de la Generalitat de Catalunya

Rambla dels Estudis, 118 (Palau Moja)
08002 Barcelona
Tel. (93) 302 68 35
Tel. (93) 302 64 62
Fax (93) 302 12 99

FRANCE

Journal officiel Service des publications des Communautés européennes

26, rue Desaix
75727 Paris Cedex 15
Tél. (1) 40 58 77 01/31
Fax (1) 40 58 77 00

IRELAND

Government Supplies Agency

4-5 Harcourt Road
Dublin 2
Tel. (1) 66 13 111
Fax (1) 47 80 645

ITALIA

Licosa SpA

Via Duca di Calabria 1/1
Casella postale 552
50125 Firenze
Tel. (055) 64 54 15
Fax 64 12 57
Telex 570466 LICOSA I

GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

Messageries du livre

5, rue Raiffeisen
2411 Luxembourg
Tél. 40 10 20
Fax 49 06 61

NEDERLAND

SDU Overheidsinformatie

Externe Fondsen
Postbus 20014
2500 EA 's-Gravenhage
Tel. (070) 37 89 880
Fax (070) 37 89 783

PORTUGAL

Imprensa Nacional

Casa da Moeda, EP
Rua D. Francisco Manuel de Melo, 5
1092 Lisboa Codex
Tel. (01) 387 30 02/385 83 25
Fax (01) 384 01 32

Distribuidora de Livros Bertrand, Ld.ª

Grupo Bertrand, SA

Rua das Terras dos Vales, 4-A
Apartado 37
2700 Amadora Codex
Tel. (01) 49 59 050
Telex 15798 BERDIS
Fax 49 60 255

UNITED KINGDOM

HMSO Books (Agency section)

HMSO Publications Centre
51 Nine Elms Lane
London SW8 5DR
Tel. (071) 873 9090
Fax 873 8463
Telex 29 71 138

ÖSTERREICH

Manz'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung

Kohlmarkt 16
1014 Wien
Tel. (1) 531 610
Telex 112 500 BOX A
Fax (1) 531 61-181

SUOMI/FINLAND

Akateeminen Kirjakauppa

Keskuskatu 1
PO Box 218
00381 Helsinki
Tel. (0) 121 41
Fax (0) 121 44 41

NORGE

Narvesen Info Center

Bertrand Narvesens vei 2
PO Box 6125 Etterstad
0602 Oslo 6
Tel. (22) 57 33 00
Telex 79668 NIC N
Fax (22) 68 19 01

SVERIGE

BTJ AB

Traktorvgen 13
22100 Lund
Tel. (046) 18 00 00
Fax (046) 18 01 25
30 79 47

ICELAND

BOKABUD LARUSAR BLÖNDAL

Skólavördustíg, 2
101 Reykjavik
Tel. 11 56 50
Fax 12 55 60

SCHWEIZ / SUISSE / SVIZZERA

OSEC

Stampfenbachstraße 85
8035 Zürich
Tel. (01) 365 54 49
Fax (01) 365 54 11

BĂLGARIJA

Europress Klassica BK Ltd

66, bd Vitosha
1463 Sofia
Tel./Fax 2 52 74 75

ČESKÁ REPUBLIKA

NIS ČR

Havelkova 22
130 00 Praha 3
Tel. (2) 24 22 94 33
Fax (2) 24 22 14 84

HRVATSKA

Mediatrade

P. Hatza 1
4100 Zagreb
Tel. (041) 430 392

MAGYARORSZÁG

Euro-Info-Service

Honvéd Európa Ház
Margitsziget
1138 Budapest
Tel./Fax 1 111 60 61
1 111 62 16

POLSKA

Business Foundation

ul. Krucza 38/42
00-512 Warszawa
Tel. (2) 621 99 93, 628-28-82
International Fax&Phone
(0-39) 12-00-77

ROMÂNIA

Euromedia

65, Strada Dionisie Lupu
70184 Bucuresti
Tel./Fax 1-31 29 646

RUSSIA

CCEC

9,60-letiya Oktyabrya Avenue
117312 Moscow
Tel./Fax (095) 135 52 27

SLOVAKIA

Slovak Technical Library

Nm. slobody 19
812 23 Bratislava 1
Tel. (7) 5220 452
Fax : (7) 5295 785

CYPRUS

Cyprus Chamber of Commerce and Industry

Chamber Building
38 Grivas Dhigenis Ave
3 Deligiorgis Street
PO Box 1455
Nicosia
Tel. (2) 449500/462312
Fax (2) 458630

MALTA

Miller distributors Ltd

PO Box 25
Malta International Airport
LQA 05 Malta
Tel. 66 44 88
Fax 67 67 99

TÜRKIYE

Pres AS

Istiklal Caddesi 469
80050 Tünel-Istanbul
Tel. 0(212) 252 81 41 - 251 91 96
Fax 0(212) 251 91 97

ISRAEL

ROY International

PO Box 13056
41 Mishmar Hayarden Street
Tel Aviv 61130
Tel. 3 496 108
Fax 3 648 60 39

EGYPT/
MIDDLE EAST

Middle East Observer

41 Sherif St.
Cairo
Tel/Fax 39 39 732

UNITED STATES OF AMERICA / CANADA

UNIPUB

4611-F Assembly Drive
Lanham, MD 20706-4391
Tel. Toll Free (800) 274 4888
Fax (301) 459 0056

CANADA

Subscriptions only
Uniquement abonnements

Renouf Publishing Co. Ltd

1294 Algoma Road
Ottawa, Ontario K1B 3W8
Tel. (613) 741 43 33
Fax (613) 741 54 39
Telex 0534783

AUSTRALIA

Hunter Publications

58A Gipps Street
Collingwood
Victoria 3066
Tel. (3) 417 5361
Fax (3) 419 7154

JAPAN

Kinokuniya Company Ltd

17-7 Shinjuku 3-Chome
Shinjuku-ku
Tokyo 160-91
Tel. (03) 3439-0121

Journal Department

PO Box 55 Chitose
Tokyo 156
Tel. (03) 3439-0124

SOUTH-EAST ASIA

Legal Library Services Ltd

Orchard
PO Box 05523
Singapore 9123
Tel. 73 04 24 1
Fax 24 32 47 9

SOUTH AFRICA

Safto

5th Floor, Export House
Cnr Maude & West Streets
Sandton 2146
Tel. (011) 883-3737
Fax (011) 883-6569

AUTRES PAYS
OTHER COUNTRIES
ANDERE LÄNDER

Office des publications officielles des Communautés européennes

2, rue Mercier
2985 Luxembourg
Tél. 499 28-1
Télex PUBOF LU 1324 b
Fax 48 85 73/48 68 17