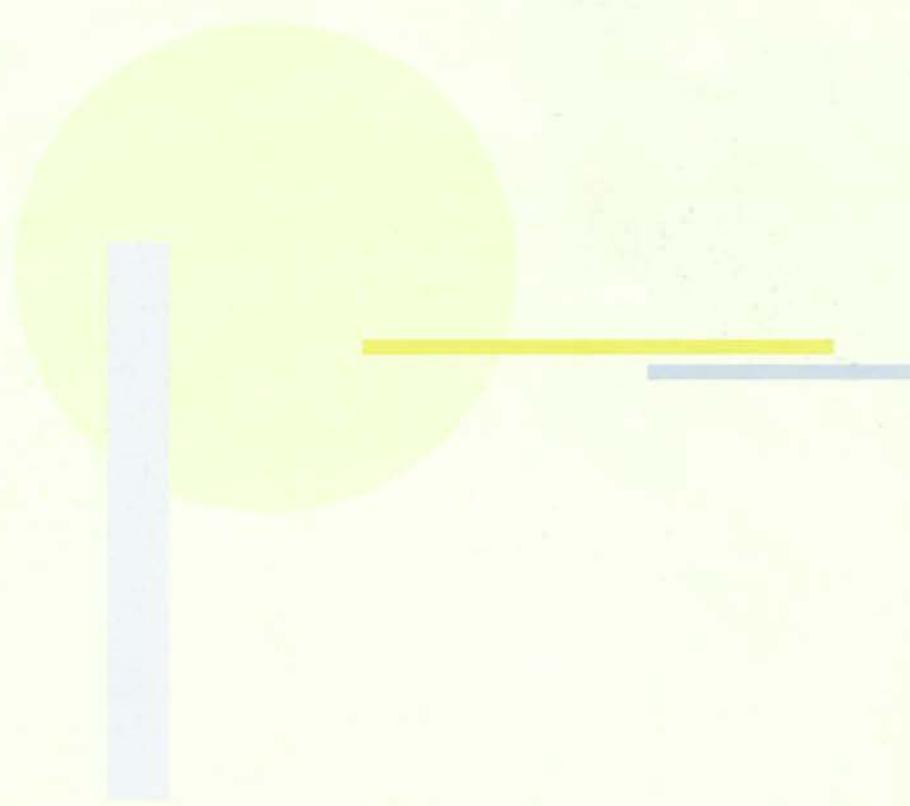




**UNA DÉCADA DE REFORMAS
EN LA EDUCACIÓN
OBLIGATORIA
DE LA UNIÓN EUROPEA
(1984-1994)**



EDUCACIÓN
FORMATION
JUVENTUD
COMISIÓN
EUROPEA

EURYDICE
Red Europea de Información
en Educación



UNA DÉCADA DE REFORMAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE LA UNIÓN EUROPEA * (1984-1994)

* Este estudio cubre también los países AELC/EEE (Islandia, Liechtenstein y Noruega).

Documento publicado por la Unidad Europea de EURYDICE con el apoyo financiero de la Comisión Europea (DG XXII: Educación, Formación y Juventud).

Versión original en español.
Disponible en DE-EN-ES-FR
D/1997/4008/4
ISBN 2-87116-257-3
DOI: 10.4438/2.87116-257-3

Reproducción autorizada, salvo para fines comerciales, siempre que se cite la fuente «EURYDICE: Red Europea de Información en Educación», seguida de la fecha de edición del documento.

Toda reproducción de la totalidad del documento debe ser solicitada a la Unidad Europea de EURYDICE.

Unidad Europea de EURYDICE
Rue d'Arlon 15
B-1050 Bruselas
Tel.: 32-2-238.30.11
Fax: 32-2-230.65.62
E-mail: EURYDICE.UEE@infoboard.be

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	7
I. ESTUDIO COMPARADO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA Y EN LOS PAISES AELC/EEE*: 1984-1994	
1. Fines	13
2. Estructura de la Educación Obligatoria	17
3. Administración educativa	26
4. Currículo	33
5. Profesorado	41
6. Compensación de desigualdades.....	46
7. Servicios de apoyo a la escuela	50
8. Evaluación y supervisión.....	53
9. Recapitulación y comentarios finales.....	57
Bibliografía	66
II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS EN CADA PAÍS	
UNIÓN EUROPEA	
Bélgica	73
Dinamarca	93
Alemania	101
Grecia	115
España	123
Francia	133
Irlanda	149
Italia	155
Luxemburgo	163
Países Bajos.....	171
Austria	191
Portugal	215
Finlandia	225
Suecia	233
Reino Unido.....	243
AELC/EEE	
Islandia.....	285
Liechtenstein	299
Noruega.....	303

* Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y Espacio Económico Europeo (EEE).

PRÓLOGO

Existe un número creciente de estudios sobre los sistemas educativos europeos. Suelen ofrecer una panorámica de la organización general del sistema o bien sobre algún aspecto parcial del mismo. Sin embargo, es menos frecuente encontrar información que permita analizar el desarrollo de esos sistemas educativos abarcando las reformas que se han introducido durante un período de tiempo y, menos aún, referida a un marco amplio como es el de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) y los países de la Asociación Europea de Libre Comercio y el Espacio Económico Europeo (AELC/EEE)¹. Debe admitirse que es una tarea compleja, no sólo por las diferencias entre los sistemas educativos de los distintos países de Europa sino, especialmente, por el amplio abanico de cambios de los que son objeto regularmente. No obstante, abordar dicha tarea es algo primordial para entender las actuales tendencias de los sistemas educativos y su desarrollo. Ese es el reto con el cual la presente publicación intenta enfrentarse a la cuestión de las reformas en el nivel de enseñanza obligatoria en los países de la UE y de la AELC/EEE.

Poder contar con información detallada sobre las reformas educativas introducidas en Europa ha sido una demanda frecuentemente expresada tanto por los responsables políticos como por todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, la Comisión Europea propuso a la red EURYDICE ofrecer una respuesta a dicha demanda. Con el fin de aportar una visión suficientemente válida de las reformas y de su alcance, se decidió que el estudio se centrara en la educación obligatoria y que abarcara la década 1984-1994. Para llevar a cabo este amplio propósito, la Unidad Europea de EURYDICE coordinó su trabajo en estrecha conexión con la Unidad Española (respondiendo a su interés expreso de tomar parte en este proyecto), que a su vez ha contado con el apoyo de un equipo de especialistas del mundo académico para poder producir este estudio.

La primera parte de esta obra presenta un estudio histórico y comparativo de las reformas introducidas por los países de la UE y de la AELC/EEE en la educación obligatoria y pone de relieve las principales tendencias. Este análisis queda bajo la completa responsabilidad de los autores junto con la Unidad Europea de EURYDICE. La segunda parte comprende las descripciones concretas de cada situación nacional, país por país. Estas descripciones han sido preparadas y supervisadas por las respectivas unidades nacionales de la red EURYDICE quienes se hacen, por tanto, responsables de su contenido.

Esta publicación es el resultado de una cooperación muy positiva y altamente fructífera entre la Unidad Europea y la Unidad Nacional Española, en intensa colaboración con el resto de las Unidades Nacionales de la red EURYDICE, que han ofrecido todos los datos sobre los cuales se han basado los análisis realizados y que aseguran, por tanto, la fiabilidad del contenido final.

Esperamos que la información de este estudio ofrezca a todos aquellos cuyo trabajo está implicado en el mundo educativo un material útil para una mejor comprensión del desarrollo reciente de la enseñanza obligatoria en los países de la UE y de la AELC/EEE.

Luce Pépin
Directora de la Unidad Europea de EURYDICE
Noviembre 1996

¹ En el marco del acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, Islandia, Liechtenstein y Noruega participan en las actividades de la red EURYDICE.

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los 80 y principios de los 90, los países de la Unión Europea (UE) y de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y el Espacio Económico Europeo (EEE) han sido testigo de numerosas reformas en sus sistemas educativos. Estas reformas han afectado a distintos ámbitos y a diferentes niveles del sistema en cada caso. Algunas han sido de carácter estructural y de gran alcance, afectando a la totalidad del sistema educativo, por lo que han supuesto complejas modificaciones en todas las esferas de la educación. Sin embargo, la mayoría de ellas han afectado sólo a aspectos parciales del sistema, aunque han tenido una significación importante. Quizá lo más destacado de todas esas reformas sea, precisamente, el hecho de que se hayan producido. Que durante la última década toda la geografía educativa de la UE y de la AELC/EEE haya sido objeto de cambios, después de unos años de relativa estabilidad, parece síntoma de que las exigencias sociales, culturales y económicas de este fin de siglo están obligando a Europa a reorientar sus políticas educativas y sus sistemas de formación.

El carácter democrático de los sistemas políticos de los países de Europa implica que esos cambios educativos se decidan tras una amplia participación social que persigue alcanzar el máximo consenso posible. En algunos países las reformas educativas generan un encendido debate e incluso son motivo de conflicto entre distintos sectores sociales. Sin embargo, normalmente, las soluciones adoptadas suelen lograr el consenso mínimo necesario para llevarse a efecto, aunque nunca faltan opositores a las mismas, bien desde el plano político o bien desde los propios padres o profesores.

Dentro de esos cambios en los sistemas educativos, los que se producen en la enseñanza obligatoria son de especial importancia dada su condición de universalidad, ya que por este nivel pasan la totalidad de los jóvenes, los futuros protagonistas de la Europa del siglo XXI. Por ello, el **objetivo** de este informe es contribuir a una mejor comprensión de dichos cambios y de su alcance, tratando de identificar las principales características de las tendencias educativas en Europa.

El concepto de **reforma educativa** es lo suficientemente complejo y ha sido objeto de numerosas interpretaciones. Por eso es útil comenzar por clarificar qué se ha entendido en este estudio por "reforma".

Beck y Arthur (1991) definen reforma como *"toda innovación educativa que hace referencia a la iniciación, puesta en marcha o supresión de políticas destinadas a cambiar el "producto social" del proceso educativo conforme a determinadas prioridades ideológicas, económicas y políticas"*. Pero se ha considerado necesario acotar y precisar aún más el término, ya que no todo cambio (superficial o profundo, pasajero o duradero) merece el nombre de reforma. Así pues, el concepto de reforma adoptado en este estudio es el siguiente:

Aquel cambio en el sistema educativo:

- ◆ intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar;
- ◆ que ha emanado del Estado o de una autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna norma legislativa de orden superior.

También puede matizarse qué se entiende por **enseñanza obligatoria**, aunque es un concepto sobre el que existe un consenso mucho más amplio. Enseñanza obligatoria se ha considerado en este informe como la etapa que establece formalmente un Estado para la educación de sus generaciones más jóvenes, por lo general institucionalizada a tiempo completo o parcial, y que tiene carácter obligatorio para todos los alumnos durante unos años determinados.

El estudio se inició en enero de 1994 con el envío a cada unidad nacional de un cuestionario de dos partes, elaborado por el equipo investigador en España y supervisado por la Unidad Europea. La primera parte contiene cuestiones generales sobre las reformas más significativas que han tenido lugar entre 1984 y 1994 en la enseñanza obligatoria, su motivo o justificación fundamental, la valoración de su alcance y significación, y el proceso por el cual se han llevado a cabo. La segunda parte reclama información sobre las reformas en los distintos ámbitos de la enseñanza obligatoria.

En otras palabras, se solicitó que los países ofreciesen información relativa al “antes” y al “después” de las reformas. Este enfoque dinámico complicó la tarea y explica en gran parte las dificultades experimentadas por los implicados en las distintas unidades nacionales.

El fruto de las respuestas de las unidades nacionales ha dado lugar a una ficha de cada país, que se recoge en la **parte II**. Aunque se ha procurado una cierta homogeneización de las mismas, por medio de acuerdos entre el equipo investigador y las unidades nacionales, la flexibilidad lógica que debe tener un cuestionario de este tipo y la distinta procedencia de las respuestas han dado como resultado un conjunto de fichas algo heterogéneo tanto en su extensión como en su contenido.

Con las respuestas de las distintas unidades nacionales al cuestionario se ha procedido a realizar el análisis comparativo, que constituye la **parte I**. A medida que se ha ido analizando la información, y dada la diversidad propia de los sistemas educativos, se ha estimado conveniente definir una serie de epígrafes que han servido de **índice temático** tanto a las fichas por países como al estudio comparado:

- 1) **Fines generales:** Grandes objetivos que la sociedad, a través del sistema educativo, determina para la enseñanza obligatoria.
- 2) **Estructura:** Entendida como la determinación de la edad de inicio y término de la educación obligatoria, su segmentación en niveles, etapas o ciclos, su carácter comprensivo o diversificado, las certificaciones obtenidas a su término, los tipos de centro existentes y la elección de los mismos.
- 3) **Administración:** Desglosada en tres apartados. En el primero de ellos, relativo a la administración general del sistema (macro-administración), se analizan los distintos niveles de toma de decisiones en materia educativa, distinguiendo las competencias del Estado, de la administración regional y de las autoridades locales, así como de los propios centros. En el segundo, se abordan cuestiones relativas a la administración y gestión de los centros escolares (micro-administración). Por último, el tercer apartado se dedica a la distribución de las decisiones en materia de financiación educativa.
- 4) **Currículo:** Referido a la responsabilidad de su diseño, a los contenidos que incluye, a la metodología de enseñanza, a las formas de evaluación, etc.
- 5) **Profesorado:** Los cuerpos docentes y el acceso a los mismos, la formación inicial del profesorado, su formación permanente y sus condiciones laborales.
- 6) **Compensación de desigualdades:** Atención a la población con necesidades educativas especiales, entre la que caben distinguir grupos pertenecientes a contextos socio-culturales o económicos desfavorecidos, alumnos de educación especial y, por último, minorías étnicas e inmigrantes.
- 7) **Servicios de apoyo a la escuela:** Donde se ha distinguido entre los servicios internos al centro (básicamente la orientación) y los servicios de apoyo externos a la escuela.
- 8) **Evaluación y supervisión:** Instituciones encargadas de evaluar el sistema educativo en sus niveles de enseñanza obligatoria, formas de hacerlo, personal responsable, etc.

La extensión de cada uno de estos epígrafes es desigual en el informe comparativo. Evidentemente, el alcance de las reformas no ha sido el mismo, ni cuantitativa ni cualitativamente, en los distintos ámbitos. Así, epígrafes como *Administración educativa* o *Currículo* se ven engrosados dado el gran número de países que han efectuado reformas significativas en esos ámbitos. Por el contrario, otros, como el referido a los *Servicios de apoyo a la escuela*, por no ser prolijos en reformas educativas, tienen una extensión comparativamente mucho menor.

Se dan casos también en que la naturaleza compleja de la información manejada ha hecho difícil deslindar con exactitud el contenido de los epígrafes. En primer lugar, porque al tratarse de distintos

países, de tradición educativa muy diferente en algunos casos, un mismo aspecto de la educación está relacionado, por su organización o forma de conceptualizarse, con apartados diferentes según cada uno de ellos. Para superar esa dificultad se ha tratado de unificar el contenido incluido bajo cada epígrafe. Un problema añadido es que algunos de los aspectos objeto de reforma contienen elementos que podrían haberse incluido en más de un apartado, lo que hubiera producido algún solapamiento entre ellos. Es el caso, por ejemplo, de los de *Estructura y Currículo*, *Administración educativa y Currículo*, o *Compensación de desigualdades y Servicios de apoyo a la escuela*. Se ha procurado no repetir información, lo que ha obligado a seleccionar un sólo epígrafe en el caso de aquellos aspectos que quizá hubieran sido susceptibles de ser mencionados en más de uno.

Por último, conviene advertir que ha sido difícil en ocasiones ofrecer la pretendida visión dinámica de los sistemas educativos y de sus reformas. Tanto las fichas de los países como el estudio comparado se centran más en el "punto de llegada" de las reformas que en el "punto de partida". Existe, desde luego, la referencia más o menos explícita a la situación anterior y a los cambios, pero el énfasis se pone en el presente o, todo lo más, en la tendencia evolutiva.

PARTE I

ESTUDIO COMPARADO DE LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA Y EN LOS PAÍSES AELC/EEE (1984-1994)



La responsabilidad de esta parte reside en la Unidad Española de EURYDICE
en colaboración con la Unidad Europea de EURYDICE.

Autores de la Unidad Española de EURYDICE:
Mercedes Muñoz-Repiso
F. Javier Murillo
Javier M. Valle
Raquel García

1. FINES

En los distintos sistemas educativos los grandes fines de la educación obligatoria son siempre básicamente los mismos. De modo genérico, se le ha atribuido desde siempre la finalidad de proporcionar a todos los ciudadanos la base de conocimientos, destrezas y actitudes que les permita integrarse laboral y socialmente en la comunidad en la que viven. Por tanto, dada la estabilidad del cometido asignado a este tramo educativo, los cambios han sido escasos en el último decenio.

No obstante, las condiciones sociales y las múltiples exigencias que la educación debe satisfacer han ido transformándose a un ritmo acelerado y esto, consiguientemente, ha dado lugar a variaciones en el alcance, el enfoque y el énfasis puesto en algunos fines. En todos los países se ha ampliado el alcance de los objetivos referentes a la "educación básica" y a la adquisición de capacidades de todo tipo. Se han modificado las finalidades relacionadas con los enfoques regionales (debido a la descentralización generalizada en la mayoría de los países) y las relativas a la adaptación al mundo futuro (con un mercado de trabajo cambiante e imprevisible y movimientos migratorios cada vez mayores).

Por otro lado, se han enfatizado considerablemente las estrategias encaminadas a la mejor consecución de los fines, de modo que éstos dejen de ser meras declaraciones de principios para convertirse en realidades plenas. Así lo declaran explícitamente Finlandia y Escocia, pero puede considerarse implícito en la mayoría de las políticas educativas de los países de la UE y de la AELC/EEE.

Muy pocos países se refieren a algún cambio de fines (como lo hace España) y, quizá por no haber habido cambios, algunos ni siquiera mencionan cuáles son las metas generales de su sistema educativo. Pero puede entenderse como planteamiento de nuevos objetivos generales para la educación obligatoria en el momento actual la preparación para el cambio (Bélgica, Escocia) o la continuación de la formación después de la enseñanza obligatoria, lo que supone, además de la adopción de ciertas medidas políticas, el fomento en los alumnos de las actitudes adecuadas para seguir aprendiendo (Dinamarca, Francia, Suecia, Escocia y Noruega); también la descentralización (Bélgica, España, Portugal y Finlandia) o, por el contrario, el logro de cierta unidad curricular dentro de la educación básica (Suecia, Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte) implican de algún modo una variación de óptica en las finalidades de la educación.

Además de estabilidad, existe una gran similitud de fines entre los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE, como también era de esperar. Sin embargo, pueden encontrarse ciertas diferencias de matices entre ellos, o al menos en lo que cada uno da a entender como grandes objetivos generales de su educación obligatoria. Para abordar la comparación, se agrupan los fines en torno a seis grandes núcleos, inspirados en los señalados por la OCDE (1983), con las correcciones oportunas para ajustarlos a las respuestas reales de los países de la Unión Europea: la igualdad de oportunidades sociales para todos los ciudadanos sin distinción; la educación básica de la población; la promoción a la vez de la estabilidad y el cambio social; la preparación de los niños para la vida adulta; la adquisición de motivación para seguir aprendiendo y prepararse para un mundo en cambio; y el bienestar o desarrollo personal de los individuos.

1. En las políticas educativas de todos los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE se propone como fin bajo distintas perspectivas el **logro de una auténtica igualdad de oportunidades**, evitando toda exclusión por razones sociales, económicas, físicas, psíquicas o de cualquier tipo y poniendo en práctica una discriminación positiva siempre que se considere necesario. La OCDE señala que *"From a situation in which an abstract 'equality of opportunity' was seen to be sufficient goal, we have moved to one in which 'inequal' children are actively helped to become 'equal' "*² (OCDE, 1983, p. 13)". Y sin duda esta afirmación es aplicable plenamente a la situación europea.

² "Desde una situación en la cual se percibía como un fin suficiente la «igualdad de oportunidades» en abstracto, se ha pasado a otra en la cual las personas «desiguales» son activamente apoyadas para que lleguen a ser «iguales»".

Así, aunque aparentemente el objetivo siga siendo el mismo que se ha venido planteando como ideal de los sistemas educativos, ha habido un cambio cualitativo que se refleja más en las acciones destinadas a compensación de las desigualdades que en las declaraciones de principios. De todos modos, entre los fines de algunos países se encuentran formulaciones que pueden considerarse dentro del espíritu del objetivo de la igualdad de oportunidades: gratuidad e igualdad del sistema educativo en Bélgica y en Grecia; protección del derecho a la educación y democratización del sistema en España; sentido de la educación como servicio público en Francia; derecho de todos los ciudadanos a la educación y deber del Estado de no discriminación en Italia; derecho a la educación, prioridad a la compensación de desigualdades individuales y regionales en Portugal; y gratuidad como garantía del derecho a la educación en Escocia.

La ampliación de la educación obligatoria -tanto en cuanto a la población afectada, como a las edades que abarca- y la extensión de la "comprensividad" o tronco educativo común dentro de ella, llevada a cabo en Bélgica, España, Luxemburgo y los Países Bajos están muy relacionadas con la aspiración a la igualdad. También responde a esta finalidad la concepción pionera de un sistema altamente comprensivo ya tradicional en los países nórdicos.

2. Otro fin incontestable de la educación obligatoria es **proporcionar a la población una educación básica**. Lo que varía según países y épocas es la noción de "educación básica", debido a los crecientes requisitos para ser considerado un ciudadano informado. Esto se traduce, por un lado, en una tendencia a prolongar la duración de la educación obligatoria y, por otro, en la continua ampliación de sus contenidos, tal como ha ocurrido en varios países (Bélgica, Alemania, España, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Irlanda del Norte e Islandia).

Algunos países mencionan explícitamente entre los fines de la educación obligatoria la oferta a todos los alumnos de una formación que incluya un currículo básico, amplio y equilibrado (Bélgica, Grecia, Irlanda, Inglaterra y Gales, Escocia y Noruega). En la mayoría se habla de la adquisición de destrezas básicas y técnicas de trabajo (Bélgica, Dinamarca, España y Francia) o de conocimientos esenciales (en la enseñanza primaria de los Países Bajos). Pero el contenido que se incluye entre las destrezas básicas o los conocimientos esenciales ha variado sustancialmente en estos últimos años, como se verá en el apartado dedicado a currículo.

3. La **promoción a la vez de la estabilidad y del cambio social** son dos objetivos que, aunque puedan parecer contradictorios o paradójicos, se conciben como complementarios. Por un lado, la enseñanza obligatoria tiene la misión de transmitir el conocimiento y respeto del patrimonio cultural e histórico, de las instituciones sociales y de las tradiciones de cada país y de la humanidad. Por otro, debe propiciar la innovación y la movilidad social por medio de una mayor instrucción, proporcionando a las nuevas generaciones instrumentos cognoscitivos y actitudinales para promover un avance hacia mayores cotas de progreso. Pero lo uno no se puede lograr sin lo otro, de tal manera que sin afianzar las raíces en el pasado y en lo establecido, difícilmente se puede innovar y construir el futuro, y, a la inversa, sin evolución y mejora la estabilidad social acaba por verse amenazada.

Este objetivo no ha variado, pero se ha reforzado en un cierto sentido, a través del mayor protagonismo de las autonomías regionales, de la creciente participación de la sociedad en cuestiones educativas y de la promoción del conocimiento de las culturas locales. Todos ellos son elementos fundamentales para el logro de la armonía entre los fines de estabilidad y cambio social, ya que proporcionan mayor riqueza de matices a los enfoques educativos, permiten escuchar la voz de las minorías y tienen en cuenta la complejidad de la realidad cultural.

Muchos países han progresado en este sentido. Otros, como Alemania o el Reino Unido, ya tenían una tradición mucho más "localista". En algunos países se hace mención explícita entre los fines del sistema al mencionado logro de estabilidad y progreso social (Portugal, Reino Unido) o al respeto a la pluralidad y educación para la paz (Grecia, España). Sólo en los Países Bajos y Escocia se señala como finalidad el atender a la multiculturalidad de su sociedad y el respeto a los diversos valores sociales.

4. Todos los sistemas educativos han declarado desde siempre como fin de la enseñanza obligatoria la **preparación de los niños para la vida adulta en el trabajo, el ocio, la familia y la sociedad**. Sin embargo, en la práctica, se ha reducido con frecuencia a la preparación para el mundo del trabajo. Esto ha sido así por razones históricas: los sistemas educativos han nacido o se han generalizado en la época de la industrialización y, en el fondo, la educación obligatoria para toda la población se concebía sobre todo como mejor preparación de mano de obra.

Sin embargo, varias circunstancias propias de nuestra época han dado lugar a que este objetivo, sin cambiar de formulación, haya variado su contenido de forma considerable. Por un lado, la escuela necesariamente tiene que hacerse cargo de la transmisión de las normas sociales que ya no se realiza sólo por influencia de la familia y de la pequeña comunidad, como en las sociedades más simples. Por otro, el mundo del trabajo se ha convertido en algo mucho más incierto y complejo de lo que era hace años. Por último, el ocio ha pasado a ser una parte importante (cuantitativa y cualitativamente) de la vida de las personas. De ahí que la preparación para las diversas esferas de la vida adulta, cada vez más implicadas entre sí, se convierta en una exigencia ineludible.

Algunos países (Francia y Escocia) ya reflejan en sus fines explícitos su preocupación por la capacidad de adaptación a la sociedad futura. La Comunidad Flamenca de Bélgica, así como España, Irlanda y Escocia mencionan entre sus objetivos generales la preparación para la vida profesional o inserción en el mundo económico e Inglaterra y Gales la preparación general para las responsabilidades y oportunidades de la vida adulta. Muchos países mencionan como fines la participación en la sociedad o el ejercicio de la ciudadanía. En el caso de España hay una mención explícita a la nueva forma política del Estado (democracia) y la necesidad de enseñar a los niños a participar en ella. En Portugal, igualmente, se habla de la formación para la democracia como un fin nuevo.

5. Otro de los fines manifiestos de la educación obligatoria es que los alumnos adquieran **motivación para seguir aprendiendo y prepararse para un mundo en cambio**. Se trata de que deseen continuar formándose más allá de la obligatoriedad escolar -tanto en la enseñanza reglada como en las diversas modalidades de educación permanente o recurrente-. Este objetivo incluye tanto el énfasis en la incentivación de la creatividad y de la iniciativa por parte de los alumnos, como la existencia de políticas de prolongación de la escolaridad para extensos porcentajes de cada cohorte de edad. Es decir, supone en los planificadores de la educación una clara y explícita voluntad de preparar el futuro, en el sentido de dejar sembrada en los alumnos una inquietud formativa que pueda crecer por sí sola y proporcionarles después los medios de que fructifique.

Pocos países se refieren de forma clara a objetivos relacionados con el cambio o con la perspectiva de aprendizaje futuro. Bélgica, Francia y Escocia son los más explícitos, tanto en el sentido de enunciar como fines el "aprender a aprender" y la "apertura y flexibilidad ante el cambio", como en el de sostener como prioridad política el logro de un alto porcentaje de escolarización en la enseñanza secundaria postobligatoria. En Dinamarca puede considerarse dentro de esa línea la finalidad de fomentar el deseo de aprender y la incentivación de la creatividad y la iniciativa de los alumnos. En Portugal, el *ensino básico* tiene entre sus objetivos el de estimular al alumno en la actualización permanente de los conocimientos

adquiridos. En Inglaterra y Gales se han establecido especializaciones y objetivos de formación para aquellos que finalizaban la escolarización obligatoria y para promover una formación permanente. De una forma similar, los objetivos educativos de Finlandia enfatizan la creatividad.

6. Finalmente, hay que considerar un grupo de objetivos no incluidos entre los anteriores: son los referidos al **bienestar de los niños en el momento de su escolarización**, a la escuela como fin en sí misma. Todos los demás fines apuntan más bien al futuro, a la vida de los individuos después del período de escolarización. Pero la educación ha de servir también para el momento presente y es importante que los niños tengan experiencias satisfactorias en la escuela, que sientan cubiertas en ella sus necesidades de todo tipo. *“Finally, it is important not to overlook one of the most fundamental yet simple goals of compulsory schooling – that school itself should be worthwhile not only in a future but also in a present context.”*³ (OCDE, 1983, p. 19). Probablemente, así lo consideran en el fondo todos los países (aunque casi ninguno incluya literalmente una formulación de este tipo entre los fines de su enseñanza obligatoria) ya que todos mencionan el desarrollo personal o global, que puede considerarse muy relacionado con el logro del bienestar. El único que habla de promocionar la felicidad además del desarrollo personal de los alumnos es Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca). Algunos también se refieren a finalidades cercanas al bienestar de las personas, como son atender al desarrollo de los sentimientos y las emociones (en la enseñanza primaria en los Países Bajos), cubrir necesidades individuales (Reino Unido) o intensificar el bienestar y la calidad de vida de la sociedad como un todo (Grecia, Irlanda). La ley danesa se refiere al fomento de todo lo que rodee el desarrollo individual del alumno. En Austria, el nuevo programa (1986) para la enseñanza primaria se centra en el bienestar de los alumnos con la organización de metodologías de enseñanza más libres.

Como se ha podido comprobar, las finalidades o propósitos de la educación obligatoria tienen gran similitud en todos los países, con los matices lógicos debidos a las diferencias culturales e históricas de cada uno de ellos y con diverso grado de explicitación según los casos. Quizá si se hubiera descendido al análisis de los fines específicos de la educación primaria y secundaria se habrían encontrado mayores diferencias. Pero este estudio pretende tener un carácter global y hallar las tendencias generales. En ese sentido resulta alentador comprobar el acuerdo esencial entre los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE en un punto tan importante como son los grandes fines de sus sistemas educativos.

³ “Finalmente, es importante no perder de vista uno de los fines más importante – aunque simple – de la escolarización obligatoria – que la escuela debe ser valiosa en sí misma, no sólo para el futuro, sino en el contexto presente”.

2. ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Las estructuras de la educación obligatoria son diversas en los distintos países, pero en la mayoría de ellos -con algunas excepciones, como es el caso de España y Portugal- no han sufrido en la última década cambios drásticos como los llevados a cabo en los años 60. Lo más común es que se haya prolongado su duración o se hayan producido retoques de la estructura y de la organización curricular, en el sentido de modificar alguna de sus etapas o divisiones en ciclos.

También han tenido lugar dos fenómenos contrapuestos: la consolidación de las escuelas comprensivas en unos países o, por el contrario, la diversificación parcial de troncos de enseñanza comunes en otros. En general, dependiendo del punto de partida, se observa una tendencia hacia el equilibrio entre comprensividad y diversificación, así como a la sustitución de divisiones temporales rígidas y cortas (como son los cursos escolares) por otras más amplias y flexibles (los ciclos y etapas).

En estos años, han llevado a cabo algún tipo de reforma en las estructuras de la enseñanza obligatoria Bélgica (1983) y más tarde de nuevo la Comunidad Flamenca de Bélgica (1989), España (1990), Francia (1989), Luxemburgo (1984, 1989, 1990 y 1993), Países Bajos (1985 y 1993), Portugal (1987), Finlandia (1983), Irlanda del Norte (1989) e Islandia (1989).

Con el objeto de seguir un orden temático, se realiza la comparación de las estructuras de los diversos sistemas educativos en base a los siguientes parámetros: el concepto de educación obligatoria y su modo de institucionalización (es decir la posible existencia de diversas modalidades de centros y su elección por los alumnos); su duración; los modelos de escolaridad obligatoria o tipos de estructura (unitaria o dividida en etapas, comprensiva o dual etc.) y las certificaciones otorgadas al finalizarla.

2.1. EL CONCEPTO DE OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN

Los conceptos de **educación obligatoria** y **escolaridad obligatoria** se suelen identificar, aunque no son exactamente lo mismo. Por escolaridad obligatoria se entiende la etapa que establece formalmente un Estado para la enseñanza institucionalizada (por lo general en la escuela) de sus generaciones más jóvenes, a tiempo completo o parcial, y que tiene carácter obligatorio durante unos años determinados. En cambio, el concepto de educación obligatoria es más amplio y, aunque también se refiere a la obligación de que los niños reciban enseñanza durante un determinado período establecido por el Estado, no incluye necesariamente que ésta deba ser institucionalizada.

Sin embargo, en las sociedades desarrolladas contemporáneas parece incontestable la necesidad de mantener a los niños en la escuela durante un período variable de tiempo para que adquieran una educación básica. Los países europeos han adoptado este principio ya desde el siglo XIX y aquellos en vías de desarrollo aspiran a ello como un logro. En algunos países occidentales el concepto de obligatoriedad de la educación ha sido objeto de debates; otros han mantenido durante largo tiempo el principio de subsidiariedad del Estado para cubrir las lagunas dejadas por las escuelas "voluntarias" (privadas, eclesiales, etc.); en un tercer grupo la obligatoriedad ha existido a nivel legal pero la realidad ha ido detrás de la legalidad hasta hace pocos años (en el sentido de no cubrir toda la edad establecida o en el de no escolarizar a toda la población afectada). Pero la idea de hacer realidad la escolaridad obligatoria y hacerlo en las mejores condiciones posibles ha sido y es una aspiración unánime.

De hecho, para la mayoría de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE, educación obligatoria es sinónimo de escolaridad obligatoria, salvo para Dinamarca, Austria, Finlandia, el Reino Unido, Noruega y Bélgica, donde la educación puede ser proporcionada por los padres sin necesidad de que los niños acudan a la escuela. No obstante, en aquellos países en los que la duración de la educación obligatoria se prolonga hasta que los alumnos cumplen 18 años, la escolaridad de los últimos años puede ser a tiempo parcial (Alemania, Bélgica y los Países Bajos).

En lo que se refiere a la **institucionalización de la escolaridad obligatoria**, la información disponible no es mucha, probablemente debido a que apenas se han producido reformas en cuanto a los tipos de centros escolares existentes en cada país, a la posibilidad de elección por parte de las familias y a la distribución de los alumnos en ellos, salvo a excepción de Inglaterra y Gales, donde se ha producido un cambio significativo en el tipo de instituciones educativas con la aparición de las *grand-maintained schools*, los *City Technology Colleges* y los *specialist technology and language colleges*.

La mayoría de los países no aborda la cuestión del carácter ideológico o religioso de sus escuelas, sin duda por no haber sufrido variación en estos años. La situación más común entre los países estudiados es la neutralidad de las escuelas públicas y la existencia paralela de escuelas confesionales de titularidad privada, sostenidas en mayor o menor medida con fondos públicos.

La situación por lo que respecta a la libertad para elegir centro docente varía de un país a otro. En España y Países Bajos, donde el sector privado sostenido con fondos públicos es considerable, la elección de escuela (pública o privada) está sujeta a determinados criterios de admisión. En Inglaterra y Gales, si una escuela sostenida con fondos públicos recibe demasiadas solicitudes, el sistema de admisión se basa, en tal caso, en criterios específicos tales como la proximidad del domicilio del alumno. Por otra parte, a las escuelas de secundaria se les permite ahora seleccionar hasta el 15% de sus alumnos en base a las aptitudes. Así, para elevar la calidad de la educación ofrecida por las escuelas se está estimulando la competencia entre éstas y la libre elección de los padres. Algo parecido está sucediendo en Dinamarca y en Italia. En Escocia, la proximidad geográfica continúa siendo el criterio predominante en la elección del centro, aunque en las zonas urbanas tiene lugar alguna variación (teóricamente, las variaciones son posibles en cualquier zona).

2.2. DURACIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Existe una tendencia constante a prolongar la duración de la escolaridad obligatoria de la que parece deducirse que el hecho de asistir el mayor número de años a la escuela se considera un bien indiscutible en sí mismo. Tras esta tendencia subyacen motivaciones muy diversas. En primer lugar, la confianza de la sociedad en el valor de la educación como medio de promoción individual y colectiva despertada en los años 50 se mantiene -con matices- hasta nuestros días, ya que en la "sociedad del conocimiento", característica de este fin de siglo, la mayor riqueza de un país reside en el nivel educativo de sus ciudadanos. Pero, por otro lado, en muchos casos, la prolongación de la escolaridad es un medio de retrasar la entrada en el mercado laboral de unos jóvenes con escasas posibilidades de encontrar empleo.

La duración de la educación obligatoria en los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE varía entre ocho años (Italia), nueve años (Dinamarca, Grecia, Irlanda, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y Noruega), diez años (España, Francia e Islandia), once años (Luxemburgo, Inglaterra y Gales y Escocia) y más de once años (Bélgica, Alemania y Países Bajos -si se cuentan los años de escolarización a tiempo parcial- e Irlanda del Norte).

La mitad de los países han alargado la escolaridad obligatoria en esta última década en uno, dos o incluso tres años. En general las ampliaciones se han realizado en el sentido de mantener a los alumnos en el sistema hasta una edad más avanzada, es decir prolongando la educación obligatoria hasta los 15, 16 o 18 años. En Dinamarca y Finlandia -desde hace años- y Liechtenstein -desde 1992- los alumnos que han completado la educación obligatoria tienen la opción de un décimo año de educación básica.

Generalmente la educación obligatoria comienza a los 6 años, pero unos pocos países han optado por su inicio a los 5 (Países Bajos) o incluso a los 4 (Luxemburgo e Irlanda del Norte). Con la excepción de Islandia -donde la educación obligatoria comienza desde 1991 a los 6 años-, los países nórdicos cuentan con el comienzo oficial de la escolarización obligatoria más tardío -a los 7 años-. En Finlandia y Suecia, sin embargo, a pesar de esa edad oficial, actualmente la tendencia es adelantar la edad de entrada en la escuela un año.

A pesar de la tendencia a proporcionar a los jóvenes cada vez más años de escuela, la cuestión de la duración de la obligatoriedad escolar es altamente controvertida. La dificultad de ofrecer esa extensión de la educación obligatoria bajo óptimas condiciones de calidad para aquellos alumnos poco motivados ha reavivado el debate sobre los parámetros de la escolarización obligatoria. Ésta puede ser muy diversa y debe acomodarse a toda la población de un determinado grupo de edad de forma que sea apropiada para cubrir un amplio rango de circunstancias personales y de capacidades y aptitudes individuales. *“To stay willy-nilly in school for five or six years is one thing; to stay for nine or ten is quite another, especially when the three or four additional years correspond almost exactly with the turbulent period of adolescence and when puberty arrives at an earlier age than in the past. This is not to advocate a case for reducing compulsory schooling, but simply to stress that the longer it lasts the more its nature changes and the more what seems like the very success of enlightened reformers may turn sour”* ⁴ (OCDE, 1983, p. 11).

2.3. MODELOS DE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Es ya muy antigua la controversia en torno a las ventajas e inconvenientes de cada tipo de estructura del sistema escolar y a sus efectos sobre la igualdad de oportunidades, la calidad de la enseñanza, los resultados escolares y el bienestar de los niños. Por lo general, a las medidas tendentes a alargar el tramo de enseñanza obligatoria comprensiva o común para todo tipo de alumnos y todo tipo de centros subyace una mentalidad que antepone la equidad, la igualdad de oportunidades y el bienestar o felicidad de los alumnos, sobre la primacía de los aspectos académicos del currículo, el logro de altos “niveles” en los resultados escolares y la competitividad. Esta corriente de pensamiento podría estar representada, en su versión más extrema, por las palabras de Clive Beck: *“To begin with schools should be comprehensive, that is, students of different socio-economic backgrounds and scholastic achievement levels should be educated in the same schools and in the same classes... Placing all students in the same school and stream makes the statement that a) all these students are of equal worth as human beings; b) all have extensive innate ability with the same range of innate ability within each socio-economic grouping; and c) all can benefit from a roughly similar education, are capable of living ‘the good life’ (which does not differ fundamentally from class to class) and are equally entitled to do so.”* ⁵ (Beck, 1990, p.17).

En todos los países de Europa esta mentalidad, más o menos matizada, ha inspirado las grandes reformas que revolucionaron totalmente los sistemas educativos en los años 60-70 y sigue inspirando las de algunos (como España) que aún no habían avanzado suficientemente en este sentido. Sin embargo, en otros se toman medidas para corregir lo que consideran un exceso de “comprensividad”, atenuándola con una cierta diversificación.

Las estructuras de la escolaridad obligatoria son bastante diversas en cada uno de los países. Por un lado, en cuanto a la división o no en grandes **tramos o etapas** del período obligatorio se dan tres situaciones distintas:

- ◆ Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega (donde la estructura escolar ha permanecido sin cambios durante esta década) y Portugal (que introdujo su *ensino básico* en 1986) son los seis países donde la enseñanza obligatoria se realiza sin división entre primaria y secundaria. En España -el otro país con un sistema semejante anteriormente- se ha abandonado esta organización en 1990.

⁴ “Permanecer obligatoriamente en la escuela durante cinco o seis años es una cosa; permanecer en ella nueve o diez es otra bien distinta, especialmente cuando los tres o cuatro años de más se corresponden casi exactamente con el turbulento período de la adolescencia y cuando la pubertad se alcanza a una edad cada vez más temprana. Con esto no se está abogando por una reducción de la escolarización obligatoria; simplemente se pretende enfatizar el hecho de que cuanto más se alarga su duración, más cambia su naturaleza y puede agriarse el pretendido éxito de los reformadores ilustrados”.

⁵ “Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socio-económicos y distintos niveles de rendimiento escolar deben ser educados en las mismas escuelas y en las mismas clases... Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos; b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro de cada grupo socioeconómico; y c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una «buena vida» (que no difiere fundamentalmente de una clase a otra) y estando igualmente llamados para hacerlo”.

- ◆ En otros países, la educación obligatoria se divide en dos etapas diferentes, primaria y secundaria, que suelen cursarse en dos tipos distintos de centros escolares. En estos casos lo general es que los niños estén en la educación primaria hasta cumplir 12 años, salvo en Francia, Italia y parte del Reino Unido (excluyendo Escocia) -donde el paso a la secundaria se produce a los 11 años de edad- y en la mayoría de los *Länder* alemanes y en Austria -donde la secundaria se inicia a los 10 años de edad-.
- ◆ En Luxemburgo, el comienzo de la escolaridad obligatoria -al tener lugar a edad tan temprana, desde 1993,- no coincide con el de la enseñanza primaria, sino que los dos primeros años se cursan en educación preescolar.

El segundo rasgo diferencial de los modelos de educación obligatoria se refiere a la concepción de **la secundaria más o menos comprensiva**. También en este punto se encuentran tres tipos diferentes de soluciones:

- ◆ En la mayoría de los países toda la secundaria obligatoria se sigue en un tronco común, es decir en las mismas escuelas con los mismos currículos básicos, aunque con posibilidades de opciones internas de diversificación creciente ⁶. Por tanto, la opción comprensiva parece ser la más extendida y hacia ella han evolucionado las reformas estructurales de los países realizadas en estos años. Esta organización también incluye, lógicamente, aquellos sistemas con una estructura única de enseñanza obligatoria.
- ◆ Alemania, Luxemburgo, Austria y Liechtenstein son los únicos países que mantienen una enseñanza secundaria diversificada, de modo que los alumnos han de elegir entre las distintas vías al final de la primaria (entre los 10 y 12 años de edad). Sin embargo, algunos de estos países han llegado a establecer centros en los que conviven los distintos itinerarios formativos o incluso donde se ofrecen de forma integrada un programa común.
- ◆ Francia ha adoptado una solución intermedia. El comienzo de la secundaria superior tiene lugar un año antes de finalizar la educación obligatoria y por tanto los alumnos eligen su vía de continuidad futura en el último año. En Finlandia, la ley de 1983 terminó con los diferentes niveles de cursos que canalizaban a los alumnos en distintas corrientes de la última etapa (tres años) de la *peruskoulu/grundskola*.

Como resumen, en los gráficos de las páginas 22 a 25 pueden verse, por un lado, las modificaciones llevadas a cabo en las estructuras de la educación obligatoria de los distintos países entre 1984 y 1994 y, por otro, las diferencias de estructura de unos a otros. Se observa que las variaciones en la década no han sido muy grandes en la mayoría de los países. Son significativas las prolongaciones de la duración en España y Portugal (retrasando la finalización) y en Luxemburgo, Países Bajos, Irlanda del Norte e Islandia (adelantando el comienzo). También son dignas de mención la reducción de la complejidad estructural en la Comunidad Flamenca de Bélgica y en Luxemburgo, el ligero aumento de la diversificación en Francia y la división en dos etapas en España. Por otro lado, se comprueba gráficamente la diferencia indicada más arriba entre las estructuras básicamente comprensivas o de tronco común y las diversificadas en ramas o itinerarios a partir de la secundaria.

⁶ A partir del curso 1993/1994, las *VBO*, *MAVO*, *HAVO* y *VWO* han iniciado un periodo de enseñanza secundaria de base (*basisvorming*) durante 3 años, con la finalidad de dotar a los alumnos entre 12 a 15 años de una formación general básica, sin una separación estricta entre materias generales y técnicas. La *basisvorming* no es un tipo de escuela separada sino una reforma del currículo llevada a cabo en todos aquellos tipos de enseñanza secundaria que dan una continuidad a la primaria.

2.4. CERTIFICACIONES AL TÉRMINO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

La cuestión de los exámenes externos para la promoción entre las distintas etapas del sistema escolar y de las certificaciones otorgadas al final de las mismas, está muy relacionada con la concepción comprensiva o selectiva de la educación. Por tanto, la evolución seguida en este tema en los países de Europa ha ido paralela al avance de la democratización de la enseñanza y a la extensión de la escolaridad. Es decir, hace tiempo que se suprimieron en la mayoría de los países los exámenes externos al final de la primaria (a excepción de Luxemburgo -donde todavía perduran pero han reducido mucho su carácter selectivo)⁷. También han tendido a desaparecer los exámenes al final de la secundaria obligatoria (salvo en Irlanda, Suecia, Reino Unido, Islandia y Noruega).

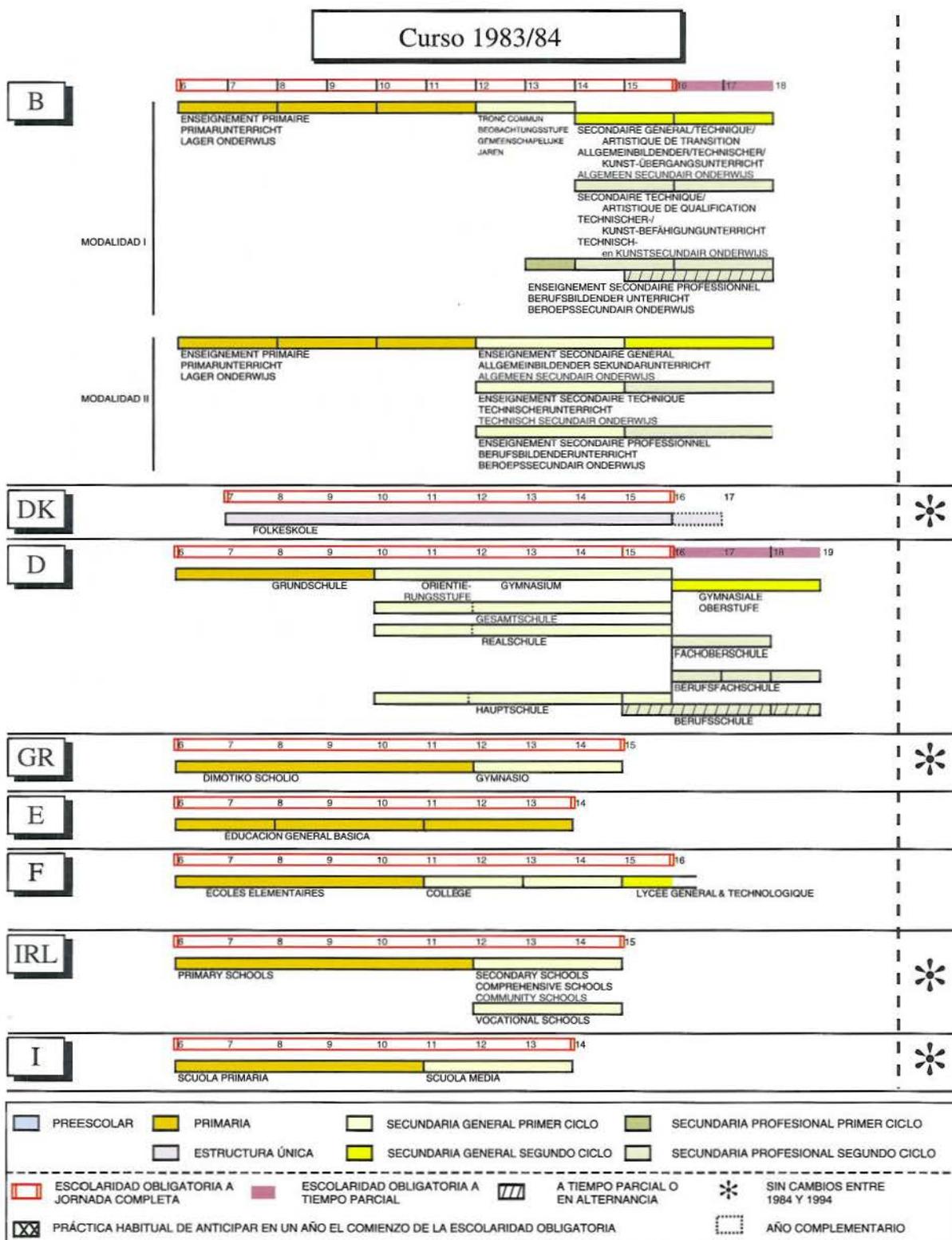
Por otro lado, se tiende a preferir un **certificado único** al finalizar la escolarización obligatoria. Muchos países han reformado sus sistemas de exámenes, evaluación y certificación al término de la enseñanza obligatoria, con el ánimo de desterrar posibles discriminaciones que a estas edades determinen excesivamente el futuro académico y profesional de los jóvenes.

España, Irlanda y el Reino Unido son ejemplos paradigmáticos de esta tendencia. En España, después de la reforma de 1990, se otorga, sin examen externo, un único certificado al término de la educación obligatoria (*Certificado de Educación Secundaria Obligatoria*) que sustituye al anterior sistema por el cual se obtenían acreditaciones diferenciadas, según se finalizara o no con éxito este tramo educativo. En Irlanda, la primera convocatoria de exámenes para el *Junior Certificate* tuvo lugar en junio de 1992, con el objeto de evaluar el nivel de rendimiento de los alumnos al final de la enseñanza obligatoria. Dentro del Reino Unido, en Inglaterra y Gales se ha diseñado todo un nuevo sistema de exámenes al término de la escolaridad obligatoria y, frente a los antiguos exámenes diferenciados, se ha establecido ahora un único examen para la obtención del *General Certificate of Secondary Education*; y en Escocia, por su parte, se han establecido los *Standard Grades* al término de la obligatoria como examen único. Pero otras reformas, como la llevada a cabo en Italia confirman esta tendencia hacia un único tipo de certificado al término de la escolaridad obligatoria.

De todos modos, en los países en que existe una educación secundaria obligatoria diversificada, las titulaciones al final de este período de escolaridad son diversas según la modalidad cursada y, consiguientemente, dan acceso a diferentes ramas de estudios postobligatorios.

⁷ A partir del curso 1997/1998, se suprimirán los exámenes de admisión a la enseñanza secundaria, siendo sustituidos por un sistema de orientación más flexible.

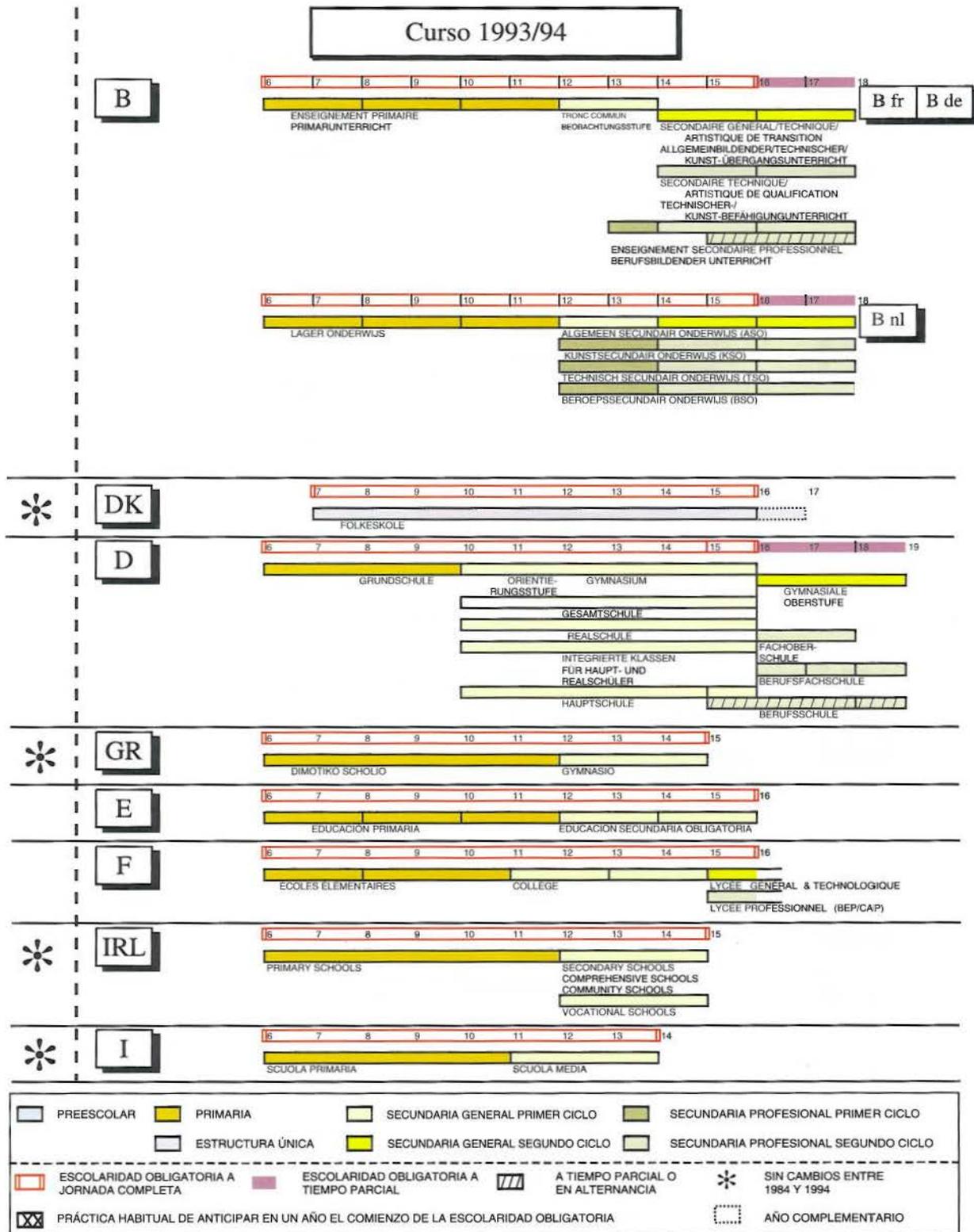
ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LOS ESTADOS



Nota técnica

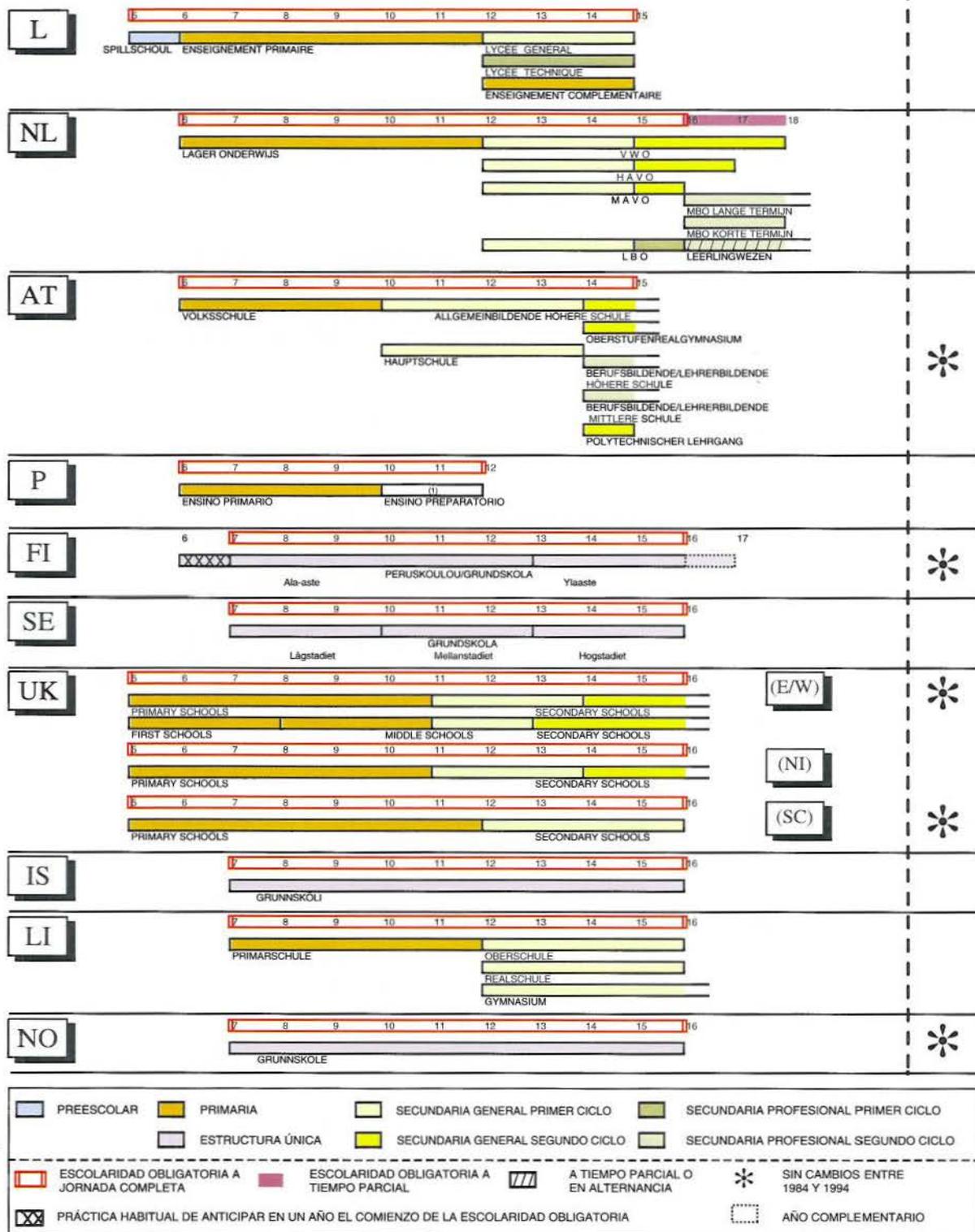
Las barras abiertas al final de la escolaridad obligatoria significan que un ciclo no ha concluido y, por lo tanto, tiene continuación en la enseñanza postobligatoria.

MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA Y LOS PAISES AELC/EEE



ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LOS ESTADOS

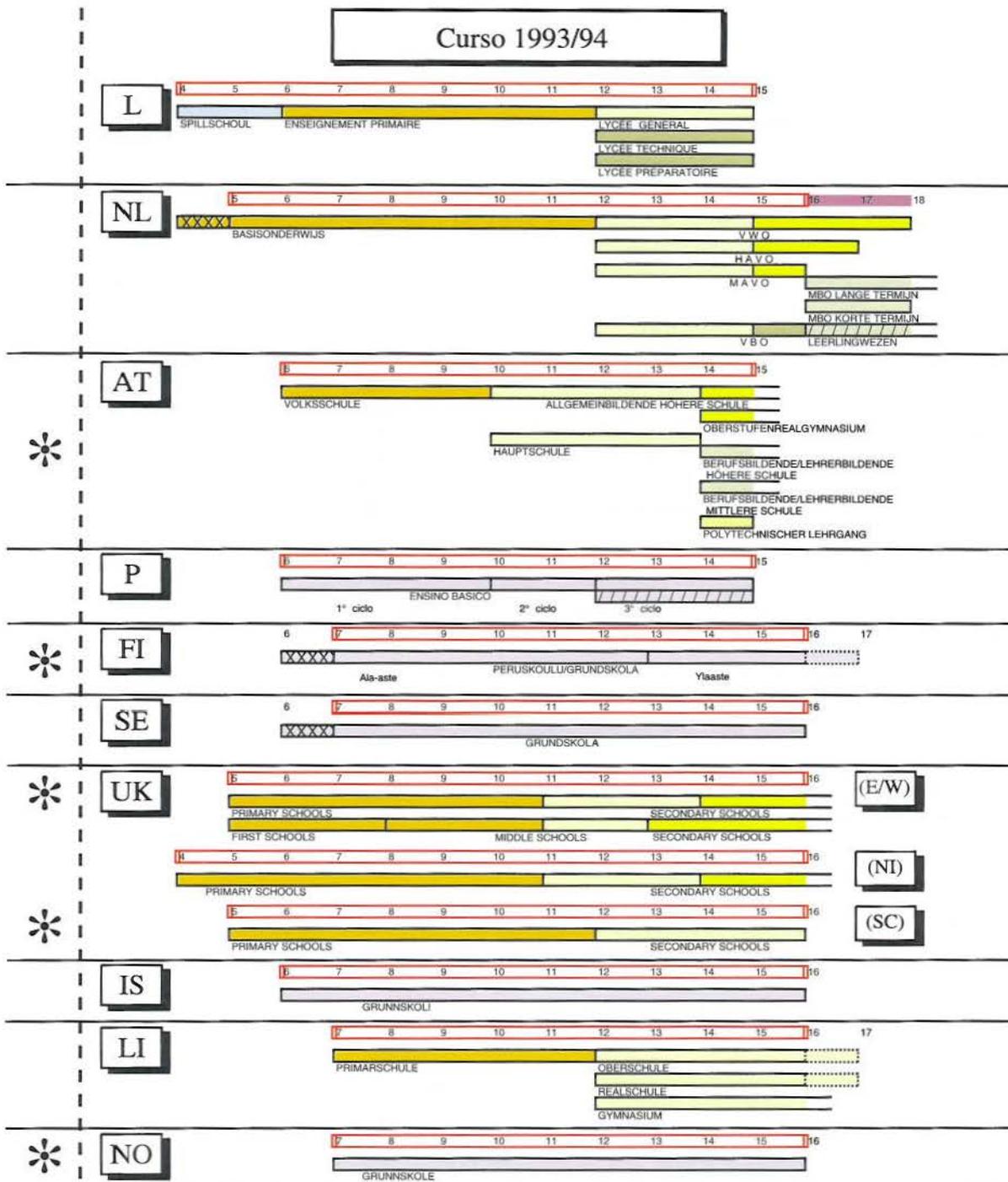
Curso 1983/84



(1) P: enseñanza preparatoria.

MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA Y LOS PAISES AELC/EEE

Curso 1993/94



	PREESCOLAR		PRIMARIA		SECUNDARIA GENERAL PRIMER CICLO		SECUNDARIA PROFESIONAL PRIMER CICLO	
	ESTRUCTURA ÚNICA		SECUNDARIA GENERAL SEGUNDO CICLO		SECUNDARIA PROFESIONAL SEGUNDO CICLO			
	ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A JORNADA COMPLETA			ESCOLARIDAD OBLIGATORIA A TIEMPO PARCIAL			A TIEMPO PARCIAL O EN ALTERNANCIA	
	SIN CAMBIOS ENTRE 1984 Y 1994							AÑO COMPLEMENTARIO
	PRÁCTICA HABITUAL DE ANTICIPAR EN UN AÑO EL COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA							

3. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Uno de los aspectos fundamentales de las reformas de los sistemas educativos de los estados miembros de la Unión Europea y de los países de la AELC/EEE en la década 1984-1994 se refiere a los cambios en la administración educativa, y sobre todo a la distribución de responsabilidades en la toma de decisiones por los diferentes niveles, desde el central -gobierno nacional o federal- hasta el propio centro educativo, pasando por la región y la comunidad local.

A pesar de que este reparto de responsabilidades puede considerarse como un continuo, se ha optado por distinguir entre aquellas reformas que afectan a la toma de decisiones a nivel "general" por las diversas administraciones educativas y aquellas más relacionadas con la gestión y la organización de los *centros educativos*. Por su importancia, también se han diferenciado las reformas llevadas a cabo en la "financiación" de la enseñanza.

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL

Las reformas que afectan a la Administración general del sistema educativo han consistido, fundamentalmente, en su progresiva **descentralización y delegación de los poderes a la sociedad**. En la práctica totalidad de los países se han puesto en marcha nuevas reglamentaciones que suponen una toma de decisiones descentralizada, tanto desde el nivel nacional hacia las autoridades regionales, locales o municipales, como desde éstas hacia los centros docentes. Igualmente, se observa un **incremento de la participación de la comunidad educativa** en la toma de decisiones.

En las últimas décadas, en los países con sistemas centralizados han gozado de mayor predicamento y apoyo las tendencias en favor de la descentralización. Los argumentos en favor de esta concepción de los sistemas educativos son ya conocidos:

- ◆ Una mayor eficacia, tanto en el conocimiento de las necesidades como en el manejo de los recursos, al agilizar la gestión de los problemas mediante su entrega por parte del poder central a los órganos que, por su proximidad, pueden conocerlos mejor y resolverlos más rápidamente.
- ◆ Una mayor participación de los ciudadanos al producirse un mayor acercamiento de los servicios prestados a los usuarios.
- ◆ Y, finalmente, un mayor interés por adecuar la organización del sistema a las diversas variaciones locales y regionales.

Tampoco son desdeñables las opiniones de índole política que consideran que la descentralización refuerza la participación y está estrechamente unida a la democratización, en tanto que supone una redistribución territorial del poder, esto es, un acercamiento de las decisiones de los asuntos a los entes territoriales intermedios que integran el conjunto del sistema u organización, a través de sus órganos representantes democráticamente elegidos.

Una forma de abordar la centralización o descentralización de la Administración educativa de un país es mediante un análisis del grado de poder de decisión que ejerce cada uno de los niveles de organización territorial en los siguientes ámbitos de decisión: la "**ordenación del sistema educativo**", es decir, ¿quién determina los niveles y etapas que constituirán el sistema educativo, el número de cursos académicos que integran dichos niveles, la duración de la escolaridad obligatoria, o los requisitos de acceso de un nivel educativo a otro?; las "**decisiones de carácter curricular**": ¿quién decide los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos que componen el sistema educativo?; las "**cuestiones relativas al personal docente y no docente**": ¿quién contrata los profesores y el personal no docente, quién lo distribuye geográficamente y quién le asigna sus tareas?; las funciones de "**evaluación e inspección del sistema**"; y la "**financiación de la enseñanza y administración de los recursos económicos**": ¿cuál es la fuente de financiación de la enseñanza y de quién es la responsabilidad en la gestión de dichos fondos?

Con la excepción de Bélgica y Alemania (países de carácter marcadamente descentralizados por su estructura federal), en la mayoría de los países son las autoridades centrales las que desempeñan un papel político, administrativo y legislativo fundamental, por no decir exclusivo,

en la **ordenación general del sistema educativo**. En efecto, son los respectivos gobiernos estatales los responsables de controlar y dirigir este aspecto del sistema educativo mediante la normativa oportuna. Dicha potestad, en cambio, se encuentra en manos de las Comunidades lingüísticas en Bélgica y de los *Länder* en Alemania. En Inglaterra y Gales, donde las autoridades locales gozaban anteriormente de un alto nivel de autoridad delegada, la legislación más reciente a transferido mucha de esta autoridad al gobierno central por una parte, y a los consejos de las escuelas por otra. En Bélgica, a partir de 1989 la organización del sistema educativo se ha transferido a las Comunidades lingüísticas-, salvo la regulación de la edad de comienzo y finalización de la escolaridad obligatoria -y su duración-, y los requisitos mínimos para la entrega de las calificaciones académicas, que sigue siendo competencia del Estado central. Salvo estos casos recién mencionados de Bélgica e Inglaterra y Gales, no ha habido cambios en esta distribución de competencias en la última década.

Uno de los problemas que surgen a la hora de abordar la cuestión de la distribución de responsabilidades en la **definición del currículo** estriba en encontrar el equilibrio necesario entre las diversas instituciones que participan en su configuración. Razones de tipo político y social hacen que cada país opte bien por dotar a los gobiernos centrales de una total y absoluta responsabilidad sobre el currículo, bien por conceder a los centros educativos plena libertad en las decisiones curriculares, o por alguna situación intermedia. No obstante, todos los países suelen tener en cuenta a la hora de definir el currículo escolar las siguientes cuestiones:

- ◆ Por un lado, el currículo debe garantizar un mínimo de objetivos y contenidos comunes para la necesaria homologación de los títulos en todo el territorio del Estado.
- ◆ Pero, a su vez, no puede olvidarse que cada entidad regional y local disfruta de unas peculiaridades de contexto (geográficas, históricas, socio-culturales y económicas casi siempre, y, en algunos casos, además lingüísticas) que hacen necesario que tomen parte en el establecimiento del currículo si no se quiere correr el riesgo de que éste se quede alejado de la realidad cotidiana de sus respectivos alumnos.
- ◆ Además, las peculiaridades de cada escuela concreta hacen necesario enfocar el currículo específicamente hacia las características de la comunidad local en que se enmarca, y, en el caso de escuelas privadas, de quien ostenta su titularidad o es responsable de su financiación.

La forma más común de resolver este conflicto de fuerzas que interactúan sobre el currículo parece haber sido **establecer distintos niveles para su elaboración**. El grado de concreción del currículo en estos diferentes niveles es inversamente proporcional al tamaño del ámbito geográfico o político para el cual se diseñan. Así, cuanto más pequeña es la unidad geográfica o política a la que va destinado el currículo, mayor es el grado de concreción de su definición; y, a la inversa, cuanto mayor es la unidad geográfica o política, menor es su grado de especificidad. Ello no impide que existan especificaciones mínimas al más alto nivel, necesarias para la homologación deseable por todos. Así lo muestran las tendencias de las reformas. Países que tienen un currículo muy abierto, que se determinaba sólo en instancias locales, tienden a establecer al menos un cuerpo curricular común para todo el territorio político del Estado; y, por su parte, países con tradición muy centralizadora en este terreno optan por flexibilizar esa centralización y ofrecer, desde las instancias del Estado, tan sólo unas líneas comunes que se van concretando en niveles inferiores de toma de decisiones (región, municipio o escuela).

Efectivamente, los casos de España y el Reino Unido son buenos ejemplos de esta tendencia bidireccional antes comentada. En España, país de currículo tradicionalmente centralizado, las autoridades centrales definen, a partir de la reforma de 1990, unas directrices curriculares básicas que deben concretarse posteriormente a nivel regional y de centro. En Inglaterra y Gales, donde existe una tradición muy consolidada de libertad por parte de los centros para establecer el currículo, se ha introducido, a partir de 1988, un *National Curriculum* que permita cierta homogeneidad en la formación de los objetivos que deben alcanzar todos los alumnos tras el período de la escolaridad obligatoria.

Pero frente a estos ejemplos paradigmáticos, pueden encontrarse otros no menos significativos. En Bélgica, la reciente reforma constitucional ha mantenido como competencia del Estado el establecimiento de los criterios de homologación de los estudios, pero ha dotado a las diferentes Comunidades de plena capacidad para elaborar su currículo, basándose en diferencias culturales y, sobre todo, lingüísticas. En Luxemburgo, por ejemplo, la introducción de los proyectos de centro pretende que las distintas escuelas de secundaria definan los objetivos y programas nacionales en

función de sus peculiaridades específicas, tomando en consideración la diversidad cultural de los alumnos que acogen. En el caso de Luxemburgo, esto tiene especial importancia por dos razones: primera, por su carácter trilingüe; y segunda, por ser un país que acoge numerosas instituciones internacionales, lo que da lugar a que residan en su territorio muchos trabajadores extranjeros, con el resultado de una gran diversidad cultural en su alumnado. Grecia, Italia, Finlandia e Islandia siguen también la tendencia descentralizadora, estableciendo un currículo nacional pero concediendo flexibilidad para que cada centro lo concrete.

Aquellos países que no han realizado reformas en este sentido contaban ya con un reparto de responsabilidades en la definición del currículo muy acorde con esta línea mixta de mínima especificación al máximo nivel administrativo y concreción sucesiva en instancias administrativas de menor ámbito geográfico o político. Cabe mencionar entre ellos los casos de Dinamarca, Países Bajos, Suecia, Escocia y Noruega.

Otro aspecto clave de la descentralización de la administración es conocer a quién se confía la toma de decisiones que afectan al **personal docente y no docente** que presta sus servicios en los centros educativos. En Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Noruega, son las autoridades centrales las responsables de la selección de los docentes para su ingreso en la función pública y para impartir docencia en las escuelas públicas; en Grecia, las autoridades centrales son las encargadas de asignar las plazas vacantes al profesor, en base a una lista en la que cada año se inscriben los recién licenciados. La situación en estos países no ha cambiado en los últimos años. Esta posición era la que España mantenía antes de la aprobación de su constitución de 1978; ahora, la elección del profesorado la realizan las Comunidades Autónomas. En Islandia⁸, es el Ministerio el que toma las decisiones relativas a la contratación del profesorado, a partir de las recomendaciones del director y del Consejo Escolar (*Skólanevnd*). Asimismo, el Ministerio es el responsable de la selección de los directores. Esta situación es similar a la de Alemania, donde las autoridades educativas de cada *Länder* son los responsables de las decisiones sobre el profesorado. En Suecia, por su parte, la responsabilidad para emplear al profesorado se ha transferido en 1989 a las autoridades locales, una situación similar a la de Finlandia desde junio de 1988. Un ejemplo extremo de descentralización es el Reino Unido (Inglaterra y Gales), donde son los centros, mediante sus órganos de gobierno, quienes deciden sobre el reclutamiento del profesorado. Las tendencias descentralizadoras también han afectado a otros aspectos de la gestión del personal. Sin embargo, aún es pequeño el porcentaje de competencias que a este respecto se toman en el centro.

La decisión de introducir medidas descentralizadoras en un sistema centralizado o simplemente la ejecución de aquellas propias de un sistema descentralizado ha venido acompañada en muchos casos de una tendencia generalizada a la **evaluación, inspección o supervisión** del sistema educativo en su conjunto y en cada uno de sus componentes.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa ha surgido un creciente, manifiesto y generalizado interés por desarrollar una evaluación sistemática y formal del sistema educativo en su conjunto, del profesorado y del currículo. En la mayoría de los países se han promulgado textos legales en los que se recoge, exclusiva o compartidamente, esta nueva motivación por la evaluación. En dichas leyes se hace mención expresa de que la evaluación debe orientarse a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas. Asimismo, se considera la evaluación como elemento clave para el control y la mejora de la calidad de la enseñanza y se amplía su ámbito de aplicación a los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos (contenidos, programas, tipos de formación, métodos, medios, resultados, etc.) y a la propia Administración en sus diversos niveles. La puesta en marcha de esta tendencia o corriente evaluadora de la globalidad del sistema educativo ha obligado a llevar a cabo una serie de reformas institucionales, bien para crear organismos nuevos que se encarguen explícitamente de esta tarea (España, Francia y Luxemburgo), bien para reestructurar aquéllos que venían desempeñando labores inspectoras o evaluadoras de otro tipo y acomodarlos a esta nueva función.

Como se describirá con más detalle en el apartado de "Evaluación y supervisión", se observa una propensión a descentralizar progresivamente las funciones de supervisión e inspección de los diversos elementos que componen el sistema.

⁸ Desde el 1 de junio de 1996, la responsabilidad para el reclutamiento del profesorado ha sido transferida a las autoridades locales.

Aunque en el último epígrafe de este apartado se presenta una descripción de las tendencias sobre la **financiación de la enseñanza y la administración de los recursos económicos**, se puede adelantar que también se observa una descentralización en la toma de decisiones que se refiere al control y la gestión de los gastos de procedencia pública, es decir, a la toma de decisiones sobre las partidas asignadas a cada instancia u organismo con responsabilidades educativas. A pesar de ello, la responsabilidad financiera fundamental sigue recayendo en las autoridades estatales tanto en la gestión de los ingresos, como en la asignación de la cuantía de las dotaciones destinadas a educación.

En estos últimos años se observa también una mayor preocupación social por la educación, que es recogida por los diferentes gobiernos y traducida en un aumento cuantitativo y cualitativo de los cauces de **participación de la sociedad en la toma de decisiones** en todos sus niveles. Muchos países han creado órganos de asesoramiento y decisión integrados por representantes de los sectores de la comunidad educativa, tanto a nivel central, como regional, local o en el propio centro educativo ⁹.

A modo de ejemplo pueden citarse los casos de Bélgica y España. En Bélgica, la Comunidad Flamenca ha constituido el *Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO)* - Consejo Independiente para la Educación - como institución local encargada de organizar, administrar y gestionar la educación en el ámbito de su comunidad compuesto por representantes de los usuarios (padres y profesores), los gestores (administradores) y los que imparten la educación (profesores). Por su parte, España ha creado un Consejo Escolar del Estado, de ámbito nacional, y permite que cada Comunidad Autónoma constituya el suyo propio; además, también se han constituido Consejos Escolares a nivel de centro. Todas estas instituciones procuran colaborar en la organización, administración y gestión de la educación comprometiendo en ello a todas las partes afectadas - padres, administradores educativos y profesores-.

3.2. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

Paralelamente a la descentralización política y educativa que se ha venido realizando en los últimos años en los países de la UE y de la AELC/EEE, se ha incrementado la autonomía en la administración, gestión y organización de los centros de enseñanza y, al mismo tiempo, ha crecido la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en su gobierno.

En cuanto a la **autonomía escolar**, parece existir en la mayoría de los países una tendencia hacia la delegación de un mayor número de responsabilidades y tareas de gestión a las escuelas, lo que en algunos casos se conoce como dirección basada en la escuela o gestión local de la escuela. En concreto, la mayoría de los sistemas educativos han introducido en estos últimos años, en mayor o menor grado, medidas destinadas a incrementar la autonomía de decisión para las escuelas. Pueden mencionarse numerosos casos como ejemplo: la Comunidad Flamenca de Bélgica, donde existe una autonomía creciente en cuanto a los gastos, ayudas y participación de los padres; Dinamarca, tras las nuevas reglamentaciones para la *folkeskole* aprobadas en 1989; España, tras la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985; Francia, tras la Ley de Orientación de 1989; Italia, tras el nuevo sistema de gestión de centros introducido en 1993, aún no implantado; Austria, donde la autonomía de las escuelas ha sido introducida como enmienda a la Ley de Organización Escolar de 1993; Portugal, mediante un Decreto-Ley de 1991, todavía en fase de experimentación; el Reino Unido, tras la Ley de Reforma Educativa de 1988 (Inglaterra y Gales) y la Orden de Reforma Educativa de 1989 (Irlanda del Norte), mediante las cuales se establece la gestión local de las escuelas (*Local Management of Schools -LMS*); Escocia, con las reformas de 1988 y 1992, que se habrán generalizado completamente en 1997; y Finlandia, donde la autonomía escolar se ha visto incrementada por la introducción, al aprobarse en 1985 la Ley de Educación Obligatoria, del "sistema lección-hora" y por una extensión de los poderes de toma de decisiones de los municipios en relación a los asuntos financieros, bajo las prescripciones de la Ley de Financiación de la Educación y Cultura de 1992.

En términos generales, las reformas se encaminan a establecer una forma de administración educativa mediante la cual las escuelas pasan a ser una de las unidades esenciales en el proceso de toma de decisiones, lo que se traduce en que una serie de aspectos relevantes en áreas tales como el currículo, el personal o el presupuesto son sometidos a la opinión de la comunidad escolar en cada

⁹ Para mayor detalle, acudir a "Consejos consultivos y otras formas de participación en la educación en la Unión Europea" (EURYDICE, 1996).

ser elegido por el Consejo Escolar entre los docentes del centro por un tiempo limitado. Como ejemplo clave de la segunda tendencia se encuentra Francia donde, a partir de 1988, se crea un cuerpo de personal reclutado para esta función con un estatuto especial.

Otra interesante tendencia es el interés por los modos de dirección de tipo empresarial en la gestión de los centros educativos, ya que, como resultado del proceso de descentralización y autonomía de los centros, algunos países consideran que las escuelas tienen cierto parecido con las empresas y requieren que sus directores posean un amplio rango de conocimientos de carácter técnico y capacidades de liderazgo y relación interpersonal (Italia, Países Bajos, Inglaterra y Gales, y, en cierta medida, las Comunidades Flamenca y Valona de Bélgica, así como Finlandia).

3.3. FINANCIACIÓN

En la última década, paralelamente a la descentralización administrativa, se han iniciado cambios en los procesos de financiación de los sistemas educativos en el sentido de una distribución más amplia de las competencias en el control y la gestión de los gastos de procedencia pública. Es decir, se está descentralizando la toma de decisiones relativas al manejo de las partidas asignadas a cada instancia u organismo con responsabilidades en educación. Así, las comunidades regionales con competencias educativas (determinadas comunidades autónomas españolas) pueden determinar el procedimiento de financiación de la educación. Habitualmente, las administraciones locales cooperan en la financiación de los centros (gastos de las instalaciones, de funcionamiento y equipamiento, de diversos servicios y de algunas actividades complementarias en los centros públicos de titularidad estatal, así como la financiación de los centros escolares de los que ellas son titulares). Esta regla tiene una excepción muy destacada en Inglaterra y Gales, donde las *LEA (Local Education Authorities)* no sólo cooperan sino que tienen un papel muy importante en la financiación y la gestión del presupuesto educativo de su área escolar. Bajo la legislación relativa a la *Local Management School (LMS)*, alrededor del 85% del presupuesto escolar es gestionado directamente por los órganos de gobierno de las escuelas, quienes son los responsables absolutos de la gestión financiera de esa parte del presupuesto, de acuerdo con sus propias prioridades y siempre dentro del marco del *National Curriculum*. Otra excepción la representa Alemania, en donde las escuelas del sector público de los *Länder* son gestionadas por las autoridades locales (*Gemeinden*), responsables de su establecimiento, organización y administración, así como de su financiación.

Los países que más han incidido en la reforma de la descentralización en los aspectos económicos o en la financiación son España, Francia, los Países Bajos, Portugal, Finlandia y Suecia. En España, las reformas han llevado a que las comunidades autónomas con competencias asuman una gran parte de la responsabilidad en la gestión de los fondos educativos y los centros docentes tengan cierto nivel de autonomía económica. En Francia, las leyes sobre descentralización y en Islandia, la ley de 1989 sobre división de responsabilidades entre el Estado y las autoridades locales prevén que los departamentos y las regiones tengan de ahora en adelante competencias para el conjunto de inversiones a sí como en el funcionamiento de los centros. En Finlandia y en Suecia, los gobiernos municipales han aumentado sus poderes decisorios en materia de financiación. Por su parte, los Países Bajos han introducido un nuevo sistema para la financiación de construcciones, materiales de enseñanza y mantenimiento de las escuelas de primaria y especiales; es el denominado sistema *Londo*, mediante el cual los consejos escolares reciben un determinado presupuesto fijo determinado por el gobierno central.

La responsabilidad financiera fundamental sigue recayendo, sin embargo, en las autoridades estatales –integradas para esta cuestión por el gobierno y la administración centrales y las de las Comunidades (Bélgica, España) o *Länder* (Alemania), regiones o departamentos-. Son ellas las responsables tanto de la gestión de los fondos presupuestarios, como de la asignación del monto básico de las dotaciones destinadas a educación (transferencias educativas). Parece, por tanto, que el peso del Estado en el soporte económico de la educación sigue siendo fundamental y relevante, ya que la escolaridad obligatoria se rige por los principios fundamentales de universalidad y gratuidad, que implican importantes obligaciones económicas para las administraciones estatales responsables de su provisión y sustento.

4. CURRÍCULO

De una u otra forma, todos los países analizados en este estudio han modificado el currículo de la enseñanza obligatoria en estos diez años. Por ello, el capítulo del currículo adquiere gran importancia a la hora de referirse a las reformas, ya que constituye un rico campo de análisis que permite prever las tendencias futuras en la educación europea. No en vano, el currículo es uno de los ejes más importantes que determinan la acción docente.

En algunos países, las reformas curriculares son la consecuencia lógica de reformas estructurales que afectan total o parcialmente a la enseñanza obligatoria. En este sentido, son claros ejemplos España y Portugal por un lado (ambos con cambios globales en la estructura de su sistema educativo) y Bélgica, Alemania, Luxemburgo y Países Bajos por otro (con reformas más bien parciales). En todos estos países las reformas estructurales acometidas han venido acompañadas, necesariamente, de reformas curriculares.

- ◆ En España, a la Ley que en 1990 reformó toda la estructura del sistema educativo en sus niveles no universitarios, prolongando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, siguieron sucesivos decretos para los distintos niveles de enseñanza en los que se modificaban los currículos tratando de ajustarlos a la nueva estructura.
- ◆ En el caso de Portugal, a la Ley de Bases para la Reforma del Sistema Educativo de 1986, que prolonga la enseñanza obligatoria y supone una reestructuración global de los niveles de enseñanza, ha seguido el Decreto-Ley 268 de 1989, que define la nueva organización curricular en cada ciclo de la educación básica y las líneas de orientación que rigen los nuevos planes de estudio.
- ◆ En Bélgica, la extensión en 1983 de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años forzó a un reajuste de los currículos en todo el período obligatorio. Posteriormente, en la Comunidad Flamenca, la unificación en 1989 de los dos tipos de enseñanza secundaria que existían hasta entonces ha obligado a establecer para la educación en ese nivel un nuevo marco que supone también un replanteamiento curricular.
- ◆ En Alemania, la mayoría de los *Länder* han introducido en el nivel de secundaria básica un nuevo tipo de escuela – la *Gesamtschule* –, paralela al sistema tripartito tradicional – *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium* –. La *Gesamtschule* ofrece diversas ramas de educación al mismo tiempo. Después de la reunificación alemana en 1990, una de las prioridades de la política educativa de la República Federal Alemana fue establecer una estructura básica, común y homogénea, en el sistema educativo. Los nuevos *Länder* introdujeron el marco legislativo necesario para las reformas educativas. Así, los tipos tradicionales de escuela han podido desarrollarse en los nuevos *Länder* bajo el apropiado marco legal. Complementariamente, han aparecido escuelas nuevas que combinan la *Hauptschule* con la *Realschule*.
- ◆ En Luxemburgo, por su parte, la prolongación en un año de la escolaridad obligatoria y las reformas en la enseñanza secundaria han obligado a sucesivos cambios curriculares. Así, en 1984 se desprofesionalizan los tres primeros años del primer ciclo de la enseñanza secundaria técnica, en 1989 se aplica un nuevo plan de estudios en enseñanza primaria y en 1990 se producen cambios curriculares en la educación secundaria general y técnica.
- ◆ En el caso de los Países Bajos, la introducción de la Ley de Educación Primaria en 1985 (que unificaba las enseñanzas de infantil 4-6 años y de primaria 6-12 años en *basisonderwijs*) supuso al mismo tiempo, una reforma del currículo y un cambio importante de los diferentes tramos del sistema. La aparición de la educación secundaria básica (*basisvorming*) en 1993 sólo originó una revisión de los programas de los diferentes tipos de escuelas que ya existían.

Pero incluso en los países donde no se han producido reformas estructurales en el sistema educativo, se han incluido modificaciones en los diferentes currículos. Países como Alemania, Grecia, Francia, Italia, Austria, Finlandia, el Reino Unido o Islandia han introducido también reformas curriculares como consecuencia de una nueva concepción del modo de organizar la enseñanza en los niveles obligatorios ¹².

¹² Desde finales de 1995, Dinamarca tiene nuevas directrices para el currículo de la *folkeskole* (educación obligatoria). En Suecia, la división de la *grundskola* (educación obligatoria) en tres niveles desapareció en 1995. Desde entonces, existe un nuevo currículo que define el número total de horas de los 9 años de la *grundskola* (6.665 horas). El nuevo currículo enfatiza la adquisición de conocimientos, normas y valores.

Alemania ha establecido nuevos planes de estudio marco para la escuela de formación profesional (desde principios de los años 80) y, además, diferentes disposiciones de la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura han establecido distintas evoluciones curriculares en la enseñanza obligatoria. En Grecia, la Ley Básica aprobada en 1985, que afecta a la educación primaria y secundaria, enfatiza la necesidad de modernizar los currículos. Por su parte, Francia, aprobó nuevos programas para la escuela elemental y los *Collèges* en 1985 y en 1992 puso en marcha una renovación pedagógica de los *Lycées* (el primero de cuyos años está incluido en la enseñanza obligatoria). Además, la nueva organización pedagógica de la enseñanza en ciclos, con aplicación desde 1992 en la enseñanza primaria, ha promovido una reevaluación de los currículos. También en 1985 se han aprobado en Italia nuevos programas didácticos para la educación primaria. En Finlandia, el currículo se revisó de acuerdo a la ley de 1983 y a las directrices curriculares de 1985; estas leyes incrementaron las competencias de los gobiernos municipales en materia de planificación curricular, lo que llevó a suprimir las optativas de especialización en los diferentes niveles del primer ciclo de la *peruskoulu/grundskola*. Por último, en el Reino Unido hay que mencionar la introducción del *National Curriculum* establecido por la Ley de Reforma Educativa de 1988 (Inglaterra y Gales), del plan de estudios en Irlanda del Norte gracias a la reforma educativa de 1989 y del nuevo plan curricular escocés de 1991, denominado "*5-14 Development Plan*", para los alumnos de esas edades.

A fin de precisar el verdadero alcance de esas reformas se analizan a continuación distintos aspectos que intervienen en el desarrollo curricular: diseño, contenidos, organización, aplicaciones metodológicas y, por último, evaluación.

4.1. DISEÑO

En el epígrafe dedicado a Administración se apuntó la tendencia de la descentralización en la distribución de responsabilidades a la hora de concretar el currículo. Se avanza hacia un currículo mínimo común en todas las escuelas, establecido por las autoridades centrales, que luego se va definiendo más concretamente en niveles de decisión inferiores. Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte constituyen la excepción, ya que la autonomía en materia curricular de la que gozaban las escuelas y las autoridades educativas locales ha pasado al gobierno central.

El último de esos niveles es el propio centro escolar. Como allí se dijo, cada escuela concreta tiene unas características propias que hacen necesario enfocar el currículo específicamente hacia las peculiares de cada centro. Pero además, se observa la tendencia a concebir el currículo como algo abierto y flexible, que debe estar al servicio de aquellos a quienes va dirigido, lo que obliga a cerrar el currículo, en última instancia, teniendo en cuenta el grupo de alumnos. Dos son fundamentalmente los argumentos que apoyan esta concepción curricular. Por un lado, cada alumno puede tener intereses específicos claramente determinados, o capacidades muy diferentes que le hagan más hábil para determinadas áreas del aprendizaje, lo que obliga a personalizar el currículo. En apoyo de este argumento se encuentra toda la tradición de las corrientes pedagógicas que proponen que la enseñanza debe ser, ante todo, centrada en el alumno. Además, en la Europa actual, es un fenómeno creciente la convivencia en un mismo centro de alumnos con diferentes lenguas maternas, o provenientes de distintas culturas. Dos son las causas principales de este fenómeno. Por un lado, la libre circulación de personas en la Unión Europea y la creación de la ciudadanía europea en el Tratado de Maastricht. Por otro, los movimientos migratorios de quienes, procedentes de países menos desarrollados, se dirigen hacia los países europeos en busca de una oportunidad de mejorar sus condiciones de vida. Esta interculturalidad creciente en la vida escolar supone un nuevo reto a la hora de cerrar el currículo, haciendo aún más complejo su diseño.

Así, en la mayoría de los países se plantea la dificultad de especificar qué mínimo de currículo común y homogéneo debe ser establecido desde las instancias centrales: ¿Qué porcentaje de la carga lectiva total debe cubrir? ¿Qué materias debe incluir? ¿Qué carga lectiva debe tener cada una de ellas? Esas podrían ser algunas de las preguntas que ayuden a situar los ejes de la polémica. El Reino Unido, por poner un ejemplo, ha sido uno de los países donde se ha suscitado uno de los debates más encendidos en esta cuestión, generando, en forma de documentos de trabajo e informes institucionales, una literatura de muy rica reflexión. La controversia en este caso es

comprensible si se repara en que el Reino Unido es uno de los países europeos con mayor tradición en lo que a libertad curricular de los centros se refiere, y, por tanto, donde el mínimo de homogeneidad que introducía el *National Curriculum* suponía una mayor novedad.

4.2. CONTENIDOS

De las preguntas formuladas en el epígrafe anterior, quizá sea la del contenido específico que, en términos de materias, debe tener el currículo mínimo básico común, la que permita establecer una de las claves de interpretación más claras en términos comparativos.

Determinar ese contenido específico mínimo se hace muy complejo en las sociedades occidentales. Por un lado, porque los procesos económicos que se viven en ellas conducen a gran parte de su población al desempleo y dificultan a los jóvenes su ingreso en la vida activa, lo que hace que miradas inquisidoras se dirijan hacia el sistema educativo acusándole de incapacidad para armonizar la formación de los alumnos con las necesidades laborales de la sociedad. Por otro lado, porque debido al desarrollo acelerado de los conocimientos, cada vez hay más contenidos susceptibles de ser incluidos en las enseñanzas de la escuela. Y, por último, porque cada vez son más las funciones que la sociedad demanda a la institución escolar, a la que ya no sólo se le exige transmitir unos determinados conocimientos sino también ofrecer una formación integral (tal y como pudo verse en el apartado de Fines).

Así pues, parece claro que el contenido mínimo debe consistir en las destrezas fundamentales básicas. Sin embargo, el problema estriba en definir qué destrezas básicas son fundamentales hoy para un desenvolvimiento positivo dentro de las complejas sociedades contemporáneas. Al margen de las destrezas consideradas tradicionalmente como básicas y elementales, diversos motivos hacen preciso hoy en día aumentar el horizonte de lo que se entiende por destrezas básicas (en las que ya no cabe sólo hablar de leer, escribir y contar, sino a las que hay que añadir el conocimiento de las nuevas formas de comunicación y acceso a la información, el conocimiento de lenguas extranjeras, etc.). En primer lugar, la aceleración constante con la que avanza el conocimiento obliga a dar en las escuelas las bases para que luego los alumnos aprendan por ellos mismos en el campo que les interesa (es imposible enseñarlo "todo" en un mundo en el que el crecimiento del conocimiento y la información es exponencial). Además, un mundo de creciente competitividad y de gran flexibilidad laboral exige personas más capaces de hacer diferentes tipos de tareas, trabajadores más dúctiles. Ello se consigue con una adquisición segura de destrezas instrumentales elementales que permitan la posterior adquisición de conocimientos de campos diversos. Por último, la interrelación que caracteriza al mundo moderno precisa de ciudadanos bien formados en destrezas básicas más allá de la lectura y la escritura (sin las cuales se es un "analfabeto funcional"), como por ejemplo las técnicas de manejo de las grandes bases de datos y las redes informatizadas de documentación.

Como resultado de esta reconceptualización de lo que debe incluirse dentro de las destrezas básicas, en las reformas curriculares de los distintos países **han cobrado gran énfasis algunas materias:**

1. La interdependencia lingüística en que se sume Europa debido a su progresivo proceso de integración en todos los órdenes (económico, social y político) hace no sólo necesario, sino vital, el aprendizaje de **lenguas extranjeras**. Es un fenómeno ya generalizado la introducción del aprendizaje de una lengua extranjera en el currículo de la enseñanza obligatoria. Incluso en aquellos países en los que ya se producía este aprendizaje, se ha adelantado su edad de inicio. Además, algunos países comienzan a implantar en sus escuelas la enseñanza de una segunda lengua extranjera.

En Dinamarca, por ejemplo, la enseñanza del inglés se ha introducido desde 1994 en el 4º año de la *folkeskole*. En Alemania, por su parte, en la mayoría de los *Länder* se ha implantado la lengua extranjera como una de las nuevas asignaturas optativas que pueden ofrecerse en la *grundschule* (6-10 años de edad). El inglés es la más común, pero en algunos *Länder* también se ofrece francés. En Grecia se ha integrado la enseñanza de los idiomas extranjeros en la primaria y secundaria inferior, extendiéndose desde el curso 1993/1994 la enseñanza de

idiomas por profesores especializados. España ha anticipado en tres años la inclusión obligatoria de un idioma extranjero y ofrece como optativa una segunda lengua a partir del primer año de la enseñanza secundaria obligatoria (reforma de 1990). Francia incluyó, a partir de 1989, la lengua extranjera a nivel experimental en los dos últimos años de la escuela elemental. Italia ha implantado desde el curso 1992/1993 la lengua extranjera obligatoria (alemán, español, francés o inglés) en la educación primaria. En Austria, una lengua extranjera se imparte a los alumnos del tercer y cuarto años de la enseñanza primaria desde 1983. Hay se están llevando a cabo proyectos escolares de enseñanza precoz que ofrecen enseñanza de lengua extranjera desde el primer año. En los Países Bajos, desde 1986 se ha introducido la obligatoriedad del estudio del inglés en los dos últimos años de la escuela primaria. En Finlandia, se introdujo desde 1984 un plan nacional general para el aprendizaje de lenguas con el objeto de incrementar las posibilidades de opción en esta materia; desde entonces, los municipios deben adaptar su currículo a ese plan nacional; además, desde 1993, el aprendizaje de una lengua extranjera (además del finés o del sueco como lengua materna) es obligatorio durante el ciclo inferior de la *peruskoulu/grundskola* (7-13 años), además de elegir otro idioma optativo. Durante el ciclo superior (13-16 años), deben estudiarse dos lenguas obligatoriamente, siendo una de ellas el sueco o el finés. Los alumnos pueden optar, si lo desean, por otros idiomas. Por último, dentro del Reino Unido, en Inglaterra y Gales también se incluye, desde 1988, el estudio obligatorio de una lengua moderna para los alumnos de 11 o más años; e igualmente en Irlanda del Norte desde 1989; por su parte, Escocia ha acordado que desde 1994 todos los alumnos aprendan a partir de los 10 años una lengua extranjera ¹³.

En algunos países, los alumnos pueden elegir el idioma extranjero que desean cursar sin más limitación que la oferta de los propios centros. Sin embargo, en otros países se establecen de antemano las lenguas determinadas entre las que se debe elegir obligatoriamente.

En este epígrafe cabe hacer una mención especial de aquellos países cuya pluralidad lingüística coloca al mismo nivel de desarrollo más de una lengua. Tales son los casos, por ejemplo, de Bélgica (en la zona bilingüe de Bruselas capital) o Luxemburgo, representantes de una situación especial ya que el afán plurilingüe de sus sistemas educativos no es algo novedoso sino que ha estado siempre muy presente.

2. Pero si es grande la importancia concedida al aprendizaje de lenguas extranjeras, no lo es menos la que conceden aquellos países donde conviven diversas realidades lingüísticas al aprendizaje de **todas las lenguas de su territorio**, lo que indica un reconocimiento expreso a la riqueza cultural que supone la pluralidad lingüística. Son claros ejemplos Bélgica, España, Irlanda, Luxemburgo, Finlandia y el Reino Unido (Gales y Escocia). En todos estos países es una constante la inclusión en las escuelas de la enseñanza de la lengua materna en aquellas zonas donde difiere de la lengua mayoritaria del Estado.
3. Por otra parte, el creciente desarrollo de la información obliga a la inclusión de contenidos relacionados con las **nuevas tecnologías de tratamiento, almacenamiento y recuperación de la información**. Es un fenómeno al que no es ajeno ningún país de la UE y de la AELC/EEE. El uso de los ordenadores se extiende por las escuelas de forma rápida, lo cual parece lógico si se observan las infinitas posibilidades de estos nuevos medios con respecto al progreso del conocimiento humano. Las redes de comunicación y las mayores posibilidades interactivas de los nuevos programas de ordenador pueden convertir la informática en una herramienta sin duda fundamental para la adquisición del conocimiento y el tratamiento de la información entre las nuevas generaciones, lo que obligará necesariamente, en un futuro nada lejano, a replanteamientos revolucionarios en lo referido al material didáctico de las escuelas y al propio desarrollo metodológico de la acción docente. Islandia puede ser un buen ejemplo, ya que desde 1986 se ha enfatizado especialmente la telecomunicación nacional e internacional entre las escuelas de nivel obligatorio. Desde 1992, alrededor del 90% de las escuelas de este nivel han sido conectadas a Internet.

¹³ En Suecia, el nuevo currículo aprobado en 1995 para la *grundskola* aporta un mayor espacio de tiempo para los cursos de segunda lengua e incluso los alumnos pueden optar individualmente por una tercera.

4. La complejidad de las sociedades contemporáneas, sobre las que actúan interdependientemente numerosos factores, hace necesario introducir en las escuelas elementos críticos válidos para la interpretación de los fenómenos sociales, sin los cuales estos fenómenos escaparían a la comprensión de los jóvenes, sometidos a un bombardeo de información en ocasiones inconexa y carente de explicación por parte de los medios de comunicación, sobre todo de los audiovisuales, que son los que más conectan con ellos. El establecimiento de pautas para una interpretación global de esos fenómenos es uno de los objetivos principales que persigue la introducción, generalizada en muchos países de la Unión Europea, de **cuestiones transversales y áreas relativas al análisis de la problemática actual**. Relacionadas con ellas, se encuentran áreas de conocimiento relativas al **comportamiento cívico y social**. En una sociedad en que parecen resquebrajarse los valores tradicionales, antes de aparezcan otros nuevos capaces de sustituirlos con la misma fuerza y calado, los sistemas educativos se esfuerzan por ofrecer nuevos valores que ofrezcan a los jóvenes pautas de comportamiento ético asumidas de una forma racional.

Numerosos países han seguido esta tendencia en la década analizada (1984-1994). Alemania ha fomentado desde 1986 el énfasis de los temas referidos al medio ambiente y a la salud en las distintas asignaturas, al igual que ya lo hiciera Escocia en 1991. Grecia en 1991 (para la enseñanza primaria y en 1990 para la secundaria) e Irlanda en 1989 han introducido Educación Ambiental en la educación primaria. España ha incluido desde 1990 los temas transversales dentro del currículo de la enseñanza obligatoria (entre los que se encuentran Educación Moral y Cívica, Igualdad de Oportunidades). Francia ha restablecido la Educación Cívica como asignatura fundamental en 1985. Igualmente desde esa fecha de 1985, en los Países Bajos se incluye en la enseñanza primaria una asignatura sobre Movimientos Religiosos e Ideológicos. Portugal, desde el curso 1991/1992 tiene un área curricular de carácter experimental sobre Educación Personal y Social, cuyos contenidos abarcan desde la educación ambiental hasta la prevención de accidentes. En Finlandia, desde 1985 se ha enfatizado la parte del currículo relativa a la cultura nacional y a la cooperación internacional, a la igualdad entre los géneros, y a la protección del medio ambiente natural; además, la ética ha sido introducida como una asignatura obligatoria. Por su parte, Inglaterra y Gales han incluido en el *National Curriculum* de 1988 asignaturas como la Educación Ambiental, la Educación Multicultural y la Educación Social. En Islandia, el estudio de temas relacionados con la educación ambiental, la igualdad de oportunidades y la prevención de la drogadicción ha cobrado nuevo relieve desde 1989. Por último, el currículo noruego tiene, desde 1987, actividades de tipo práctico relativas a las áreas sociales y culturales.

Hay que destacar también el esfuerzo que hacen los distintos países por introducir la **Dimensión Europea** de la educación. En todos ellos, esta dimensión ha sido aceptada como una parte integral del currículo de la escuela y de los cursos de formación del profesorado (Brock y Tulasiewicz, 1994, p. 3). Ello podría ser reflejo de las sucesivas disposiciones que desde la política educativa de la Unión se han venido estableciendo desde que en 1976 se diseñase el primer programa de acción en materia educativa. Este programa, en su artículo IV.5, párrafo 1º, establece la conveniencia de *"dar una dimensión europea a la experiencia de los profesores y de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en la Comunidad"*¹⁴. Posteriormente, la *Resolución del Consejo, y de los Ministros de Educación, reunidos en Consejo sobre la Dimensión Europea en la Enseñanza, del 24 de mayo de 1988*, consideró la introducción de la dimensión europea en la enseñanza como un elemento clave para el desarrollo de la integración europea, ya que a través de ella se contribuye a *"fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguarda de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos"*¹⁵.

¹⁴ Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia educativa.

¹⁵ Objetivo I.1 (basado en la *Declaración de Copenhague* de abril de 1978).

En la mayoría de los países ese esfuerzo por introducir una dimensión europea en la enseñanza no está explícito en las reformas curriculares, pero se aprecia implícitamente si se analizan las líneas que las orientan. Un ejemplo es el mayor énfasis en el aprendizaje de lenguas europeas; otro, la revisión del contenido de la historia, de forma que permita una visión europeísta en el enfoque de los problemas. Esa visión europeísta facilita que las rivalidades entre los países europeos, sin dejar de señalarse como hechos históricos innegables, no sean vistas ahora como obstáculos insalvables para la comprensión interculturalista de sus pueblos, que configuran no ya al "Viejo Continente" sino a la "Nueva Europa" del siglo XXI.

Alemania es un buen ejemplo en el que se hace explícita esa intención. La Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura estableció en diciembre de 1990, mediante su recomendación «*Europa im Unterricht*» (Europa en la clase), los elementos de la misión europeísta de la escuela, que consiste en concienciar a los jóvenes sobre la importancia de los procesos de integración que se están produciendo en el seno de la Unión y, en último término, colaborar a la consolidación de una identidad europea.

Al margen de estos contenidos emergentes es necesario mencionar las **materias que permanecen en todos los países con un gran peso específico** dentro del currículo de la enseñanza obligatoria. Se estudian durante casi todos los años que ésta abarca y a ellas se dedica un número de horas destacado. Entre éstas se encuentran dos de especial relevancia: las matemáticas y la lengua oficial del Estado (o las oficiales en aquellas regiones que tengan más de una). Ambas siguen siendo consideradas "la piedra angular" sobre la que se edifica cualquier formación posterior, la adquisición instrumental básica sin la cual es imposible avanzar en posteriores conocimientos.

Otra reforma del currículo que afecta a su contenido es el mayor énfasis concedido a la **adquisición de estrategias de pensamiento y herramientas intelectuales** que faciliten la posibilidad de nuevos aprendizajes en el futuro. El currículo no se considera ya simplemente como el conjunto de contenidos que tienen que transmitirse en la escuela para que la sociedad perpetúe en las nuevas generaciones su acervo lingüístico, cultural, histórico y axiológico, por lo que se concede ahora mucha importancia a los aspectos instrumentales, a los elementos que pueden servir como herramientas futuras para una adquisición autónoma y crítica de nuevos conocimientos e incluso para adoptar una actitud creativa ante el desarrollo de los mismos. Se valora más la adquisición de aptitudes o competencias a dominar que el mero almacenamiento de hechos y datos.

Así, numerosos países hacen explícito que en la educación obligatoria, además de los contenidos culturales básicos, para un correcto desarrollo del niño, es fundamental potenciarle el despliegue de destrezas intelectuales. Un ejemplo muy claro es el plan de estudios luxemburgués de 1989, que se expresa en estos términos: "*Aunque las técnicas culturales elementales como la lectura, la escritura y el cálculo, constituyen una base fundamental, debe concederse una importancia similar al desarrollo de estrategias de pensamiento, a la facultad de resolución de problemas y a las técnicas de comunicación*"¹⁶. Asimismo, Portugal (desde 1986), entre los objetivos que se plantea para la enseñanza básica incluye facilitar la adquisición y desarrollo de métodos e instrumentos de trabajo individual y en grupo. Igualmente, otros países tales como España, Italia, Países Bajos o Finlandia, también incluyen en sus nuevos currículos la adquisición de estrategias de aprendizaje más allá de los puros contenidos¹⁷.

4.3. ORGANIZACIÓN

En las reformas curriculares, parece existir la tendencia a organizar el currículo, en sus distintos niveles, en forma de **grandes áreas de contenido** más que en asignaturas concretas cuyos límites se hallen perfectamente establecidos, en coherencia con la concepción de un currículo mínimo básico abierto y flexible que se va concretando en sucesivas instancias. Además esta forma de organización curricular es fiel también a la idea de que el currículo debe atender no sólo a contenidos de aprendizaje sino a la adquisición de destrezas intelectuales y estrategias de pensamiento. Como consecuencia, a la hora de diseñar el currículo se prefiere hablar de áreas de

¹⁶ Véase en la parte II, el apartado 4 correspondiente al Currículo de Informe de Luxemburgo.

¹⁷ Suecia incluye también la adquisición de estrategias de aprendizaje en su nuevo plan de estudios de 1995.

contenido que suponen grandes campos del conocimiento tales como Lengua, Ciencia, Expresión Artística, Humanidades, etc.

Sirven de muestra, por ejemplo, los nuevos programas aplicados en primaria en 1985 en Francia ¹⁸, que se organizan en torno a unas materias fundamentales bastante amplias: Francés, Matemáticas, Ciencias y Tecnología, Historia y Geografía, Educación Física y Deportiva, Educación Artística. Por su parte, el programa propuesto también a partir de 1985 en Italia, e igualmente para la primaria, incluye áreas como Ciencias, Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Educación Motora. También sirven de ejemplo las nuevas directrices curriculares de Escocia para los alumnos de 5 a 14 años (conocidas como «5-14 Development Plan»). En estas directrices las asignaturas se organizan en cinco grandes áreas: Lenguaje, Matemáticas, Estudios Medioambientales, Expresión Artística, Religión y Estudios Morales. Otros casos como los de España, Luxemburgo o Portugal siguen, asimismo, esta tendencia.

Por otra parte, se ha generalizado la flexibilización de la organización de los plazos de tiempo otorgado a los alumnos para que alcancen los objetivos propuestos en el currículo. Se extiende la opción por una **estructuración en ciclos** del currículo, más que en años académicos, lo que supone un planteamiento más globalizante de la enseñanza y proporciona más tiempo para conseguir los objetivos, a la vez que aligera la sobrecarga de tareas evaluadoras para seguir la consecución o no de los mismos. Muchos países ya tenían esta organización en ciclos, pero sus reformas la refuerzan. Otros, por el contrario, se adhieren ahora a ella. La reforma estructural portuguesa, con la nueva organización en ciclos de la enseñanza básica, es el más claro ejemplo de esta adhesión. Pero los casos de la Comunidad Francesa de Bélgica, España o Francia (que la ha hecho explícita con la ley de orientación de 1989), pueden servir también de ejemplo.

Además, se confirma que **el principio de la comprensividad**, entendido como la necesidad de ofrecer una formación prácticamente común en los niveles obligatorios, es el preferido por la mayoría de los países europeos en el nivel de enseñanza primaria. Los países que ya la tenían integrada en sus sistemas educativos parecen reafirmarla o incluso alargan esa comprensividad a la secundaria obligatoria. Los países cuya estructura educativa era menos comprensiva parecen tender hacia esa comprensividad. En cualquier caso, la comprensividad guarda una cierta relación, en sentido coherente, con una estructuración de la enseñanza en ciclos y en grandes áreas de conocimiento, más que en años académicos en los que deben asumirse asignaturas demasiado cerradas.

4.4. METODOLOGÍA

Siguiendo una tendencia que no es novedosa, iniciada en los países escandinavos, la metodología utilizada con mayor énfasis en los distintos currículos es aquella **centrada en el alumno**. Las cuestiones metodológicas han desplazado su atención desde los contenidos hacia los intereses de los alumnos. Se concede especial importancia a la participación de éste en su propio aprendizaje, y a la colaboración y al trabajo en equipo como fuente enriquecedora y deseable de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela. En este sentido, la mayoría de los países procuran incrementar los recursos para poder atender eficazmente una enseñanza individualizada que tenga en cuenta la diversidad.

Los países mediterráneos como Grecia, España, Francia e Italia se han incorporado también a esta tendencia. Grecia e Italia, por ejemplo, han enfatizado la valoración de las aptitudes individuales. En Francia se menciona explícitamente el cuidado que debe ponerse en la heterogeneidad de los alumnos y la diversidad de sus perfiles. Y España ha incrementado sus recursos humanos y materiales para facilitar la individualización y la atención a la diversidad.

Definitivamente, parece que las teorías del **aprendizaje por descubrimiento y el constructivismo** ¹⁹ parecen asentarse como los modelos referenciales más oportunos para orientar metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas europeas.

¹⁸ Información igualmente válida en lo que respecta al nuevo currículo de 1995.

¹⁹ El *constructivismo* es una teoría de aprendizaje basada en la interacción entre el sujeto y el medio. De acuerdo a este enfoque, desarrollado a partir de los trabajos de Piaget (1896-1980), el aprendizaje individual no es el resultado de un condicionamiento, sino de la construcción de actividades mentales a través de la interacción con el medio.

4.5. EVALUACIÓN

La evaluación emerge como otro eje importante en el debate sobre las reformas. Está íntimamente relacionada con la forma de concebir el currículo, pues de cómo se establezca este dependerá cómo sea aquella, y viceversa. Como resultado de ese debate, a consecuencia de reformas estructurales de los sistemas, o simplemente debido a las reformas en los objetivos y contenidos de la enseñanza, muchos son los países que han realizado modificaciones en sus sistemas de evaluación en estos años (España, Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Finlandia, el Reino Unido, Islandia y Noruega).

El sentido de las reformas permite apuntar que la **evaluación formativa y criterial** se prefiere a sistemas de evaluación tales como los sumativos o los normativos. En lo que respecta a los niveles de enseñanza obligatoria, **la evaluación se convierte en un instrumento de orientación sobre el proceso de aprendizaje**, más que en un criterio para la selección. Algunos autores critican que ese cambio de concepción conduce a un paulatino descenso en los niveles del rendimiento académico y que, por tanto, produce generaciones cada vez peor preparadas en lo que a su formación básica se refiere. Pero, sin duda, asumir una enseñanza obligatoria para todos, en la que opera el principio de la comprensividad, conduce a la consideración de que la institución escolar no debe evaluar negativamente a aquellos a quienes obliga a estar allí sin ofrecerles alternativas adecuadas. Por su parte, Finlandia ha eliminado la evaluación basada en la comparación de alumnos entre sí y ha introducido, desde 1985, una evaluación basada en objetivos.

Asimismo, se observa en la mayoría de los países una tendencia generalizada a que **la evaluación sea más global**. Esto es, una evaluación referida a asignaturas puntuales se sustituye ahora por una valoración más global de las grandes áreas de conocimiento de las que se habló en el tercer apartado. Se tiende, también, a **valorar más las aptitudes que los contenidos adquiridos**. Sirve como ejemplo el caso de la Comunidad Francesa de Bélgica.

Por último, se debe señalar que la cuestión de la mayor o menor flexibilidad del currículo tiene relación con los procesos de evaluación, y con el modo en que éstos se lleven a cabo, ya que allí donde el currículo es más cerrado, la evaluación es más fácil y la comparabilidad de los resultados obtenidos es mayor. Sin embargo, donde el currículo es fundamentalmente abierto, la determinación de los mínimos evaluables que permitan la comparabilidad se hace más compleja y, por tanto, las formas de evaluación son más globales.

5. PROFESORADO

Los cambios producidos en los sistemas educativos afectan sin duda al profesorado. Es el caso, en primer lugar, de la prolongación real y efectiva de la escolarización obligatoria. La democratización en la enseñanza y la tendencia a la comprensividad conduce a alumnos de muy diferentes capacidades, y con actitudes hacia la escuela que pueden ser muy distintas, a convivir en el mismo contexto de aula y obliga a un mismo profesor a atenderlos adecuadamente. Esta individualización exige del profesor un buen conocimiento de sus alumnos que le permita abordar sus distintas capacidades de forma diferencial con las estrategias docentes más adecuadas a cada caso. Además requiere constantes adaptaciones curriculares para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, la tendencia a una multiculturalidad en aumento en una Europa con crecientes intercambios de población, en ocasiones enfrenta al profesor con aulas en las que participan del mismo proceso de aprendizaje alumnos de distintas nacionalidades y diferentes lenguas maternas, lo que complica indudablemente las estrategias docentes.

Además, la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el imparable avance exponencial del conocimiento, exigen del profesorado una constante formación muy actualizada para mantenerse al día en sus especialidades, e introducen un replanteamiento de las técnicas docentes, dadas las grandes posibilidades que estas nuevas tecnologías tienen dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la concepción de la educación no sólo como instrucción, sino como formación integral introduce mayor amplitud y flexibilidad en la responsabilidad del educador y obliga al profesorado a poner mayor atención en el desarrollo psíquico y afectivo de sus alumnos. Por otro lado, la asunción de tareas administrativas y de gestión conlleva la necesidad de dominar habilidades nuevas en el terreno de la administración. También la apertura de la escuela a su entorno, así como la mayor participación de la comunidad escolar en los asuntos de la escuela, requieren del docente el aprendizaje de nuevas habilidades, en este caso relativas a las relaciones sociales, para negociar con los padres y resolver en común los problemas que puedan presentarse en el centro.

Todos estos fenómenos afectan al profesorado en los diversos ámbitos del ejercicio de su profesión: la reestructuración y las condiciones de acceso a los cuerpos docentes, la formación inicial, la formación permanente y sus condiciones laborales.

Además de los cambios motivados por las propias reformas producidas en los sistemas educativos, algunas modificaciones relativas al profesorado han procurado armonizar los patrones europeos de las titulaciones para el acceso a la profesión docente. Asimismo, algunos países han realizado sus reformas para unificar la legislación sobre profesorado, que se encontraba muy dispersa en numerosas disposiciones legales.

5.1. LOS CUERPOS DOCENTES

En los países donde ha habido cambios generales en la estructura de la educación se ha procedido a una **reestructuración de los cuerpos docentes**. Es el caso de España o Portugal, aunque los criterios de las reestructuraciones realizadas son diferentes. España, por ejemplo, ha integrado a los profesores de secundaria inferior (nivel obligatorio de 12 a 16 años) y a los de secundaria post-obligatoria (16-18) en un sólo cuerpo: profesores de secundaria. Sin embargo, Portugal, por su parte, ha creado los cuerpos de zona, para conseguir mayor estabilidad en los equipos docentes, y ha establecido una carrera docente única, estructurada en diez escalones.

Otros países, a pesar de no haber llevado a cabo modificaciones estructurales globales en sus sistemas educativos, han introducido **cambios en el acceso a la función docente**. Es el caso, por ejemplo, de Francia, donde se han unificado la formación del profesorado y el acceso a la docencia y

se ha reorganizado la profesión mediante la aceleración del comienzo de la carrera docente, nuevas posibilidades de promoción interna y revalorización salarial.

5.2. FORMACIÓN INICIAL

En los diez años objeto de este estudio se han producido algunos cambios muy significativos en el ámbito de la formación inicial de los docentes de la enseñanza obligatoria. Durante este tiempo ha tenido lugar un replanteamiento, casi global, sobre cuál debería ser la formación inicial adecuada para los profesores de enseñanza primaria. Ello ha llevado a muchos países a organizar un nuevo sistema de formación inicial e, incluso, algunos de ellos han creado nuevas instituciones donde impartir esa formación. En Francia, por ejemplo, se establecieron los Institutos Superiores de Formación del Profesorado (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres -IUFM*), creados en aplicación de la ley de orientación de 1989, donde reciben actualmente formación inicial tanto los docentes de primaria como los de secundaria. En Luxemburgo, la ley de 1993 decretó la creación del Instituto Superior de estudios e investigaciones pedagógicas (*Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques*) encargado de la formación inicial del profesorado de preescolar y primaria. En los Países Bajos, a partir de 1984, se reagruparon las distintas instituciones de formación inicial en 66 Colegios de Formación de Profesores que se ocupan de la formación de docentes de la nueva educación primaria (*basisonderwijs*) -la enseñanza preescolar y la primaria se han integrado en una estructura única para el grupo de edad de 4 a 12 años-. Por último, en Suecia, un nuevo programa de estudios integrado se ha introducido desde 1988.

Como se ve, algunos países han integrado en una misma institución la formación del profesorado de distintos niveles dedicados a los diferentes tramos de la enseñanza obligatoria. Algunos, como Francia han integrado la formación de los profesores de primaria y secundaria. Otros, como Luxemburgo, los Países Bajos o Portugal, han unificado la formación de los profesores de preescolar y primaria. Hay que mencionar aquí el caso italiano que, aunque no ha creado una nueva institución específica, ha establecido que la formación inicial de los profesores tanto de infantil como de primaria quedase incluida, desde la Ley de Ordenamiento Universitario de 1990 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*), en un mismo nivel, el de Licenciatura (*Laurea*).

Tras analizar las reformas introducidas por los distintos países en el ámbito de la formación inicial de los profesores de niveles de enseñanza obligatorios, puede decirse que ésta ha pasado ahora a tener una serie de rasgos comunes en casi todos los países de la UE y de la AELC/EEE. Entre esos rasgos comunes caben destacar algunos que podrían formularse de la siguiente manera:

1. La formación inicial de los docentes para todos los niveles de enseñanza obligatoria adquiere el carácter de **estudios superiores** en aquellos países donde todavía no lo tenían (Italia²⁰, Luxemburgo y Portugal) o incluso el de **estudios universitarios** donde ya tenían el carácter de estudios superiores (Grecia -el nivel de infantil y primaria-, Francia y Escocia).
2. Aumenta la **duración de los estudios** necesarios para completar la formación inicial, que alcanza el **mínimo de tres años** para el nivel de enseñanza primaria (y el preescolar, allí donde esta etapa se integra en las enseñanzas obligatorias), tras los aumentos de Bélgica, Francia, Luxemburgo y Austria, aunque en algunos países se amplía más allá de ese mínimo (de cuatro a seis años en Italia -dependiendo de cada facultad- cuatro años en Grecia y Escocia y de tres años y medio a cuatro años y medio en Suecia).
3. Se incluyen las **prácticas en el aula** como una parte muy importante de la formación, generalizada en todos los países.

Pero las reformas en la formación inicial no afectan exclusivamente a instituciones o son cambios estructurales. Se han abordado también significativas modificaciones en el terreno de los **currículos**. Al margen de los países que los han reformado como consecuencia de la prolongación de los estudios o por la creación de las nuevas instituciones antes mencionadas, pueden citarse

²⁰ Aunque la normativa legal ha sido ya introducida, aún no ha sido totalmente implantada.

como ejemplos los nuevos currículos de formación inicial del profesorado danés o los nuevos planes de estudio que se están poniendo en marcha en España.

Dentro de esos nuevos currículos, la mayor especialización exigida al docente es una constante. Pero también parece asumido que, al margen del conocimiento de la materia que vaya a enseñarse, el profesor debe ser capaz de desarrollar estrategias docentes válidas para diversos contextos. En este sentido, la formación inicial incluye prácticas docentes cada vez más seriamente supervisadas, o bien un período de prueba.

En resumen, la formación inicial de los docentes adopta una estructura en torno a tres ejes: un sólido conocimiento científico de las materias, avalado por una titulación de carácter superior, conocimientos sobre ciencias de la educación y prácticas docentes.

5.3. FORMACIÓN PERMANENTE ²¹

En estos diez años la mayoría de los países han puesto un decidido énfasis en **impulsar la formación permanente** del profesorado. Pueden señalarse diversos factores que explican este fenómeno. En primer lugar, ya se han mencionado las demandas crecientemente complejas de la tarea del profesor (apuntadas al inicio de este apartado). Por otro lado, la disminución de la natalidad en las edades de escolarización obligatoria permite dedicar menos profesores a docencia directa y obliga a reclutar menos profesorado nuevo recién formado, lo que obliga a un máximo aprovechamiento del cuerpo docente existente que, poco a poco, va envejeciendo y precisa, por ello, mayores esfuerzos de puesta al día. Por último, el permanente dinamismo de los sistemas educativos, con frecuentes innovaciones y reformas, exige una actualización de los docentes casi constante para poder adaptarse a los cambios propuestos en ellas.

Una manifestación evidente de ese nuevo impulso a la formación permanente puede apreciarse en la **creación de nuevas instituciones u organismos que se dedican especialmente a coordinar los cursos de perfeccionamiento del profesorado**. En algunos países, como por ejemplo España, se crean instituciones nuevas para que asuman esta función, los denominados "Centros de Profesores", creados en 1984. Caso parecido es el de Grecia, con la instauración en 1992 de los Centros regionales de formación permanente (PEK) que, junto con el Instituto Pedagógico y las universidades, son los reponsables de la formación permanente del profesorado. En Portugal, se ha establecido en 1992 un Consejo con competencias para todo el territorio nacional, responsable de la acreditación de centros y de actividades de formación para profesorado en ejercicio, así como de su seguimiento y evaluación. En Luxemburgo, el Ministerio de Educación estableció en 1993 un departamento para la coordinación de la investigación y la innovación educativa y tecnológica (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques - SCRIPT*), entre cuyas responsabilidades se incluye la organización de la formación del profesorado en ejercicio.

Otros países crean marcos legislativos para coordinar mejor las actividades de formación permanente de forma que éstas estén reguladas y organizadas más racionalmente y se ajusten mejor a las demandas de formación de los propios profesores y de la comunidad educativa en general (Bélgica), o establecen planes de actualización de duración plurianual (Italia).

También como muestra de ese impulso algunos países se deciden por vincular las instituciones encargadas de la formación permanente a las universidades. Entre ellos pueden citarse los casos de la Comunidad Flamenca de Bélgica, España, Portugal, Finlandia o Suecia. En estos casos suele optarse por facultades, departamentos o institutos muy directamente relacionados con la especialización pedagógica.

²¹ Para mayor detalle, acudir a "In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries" (EURYDICE, 1995).

La formación permanente se ha enfrentado a la dificultad de estimular a los profesores para que recibieran cursos de actualización. La solución de este problema ha sido en algunos casos la incentivación salarial e, incluso, la **utilización de la formación permanente como un criterio para la promoción profesional**. Algunos países que han adoptado medidas de este tipo son España, Países Bajos y Portugal.

Es interesante destacar que, al margen de los cursos de actualización en la especialidad a la que pertenecen los profesores, existen en la formación permanente dos ámbitos de gran interés: uno es la **formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**; el otro, la **formación específica para los cargos de gestión** que se precisan en la enseñanza y, especialmente, para ejercer la dirección de los centros, aunque también para otros tales como jefes de seminario o inspectores. Para hacer frente a estas necesidades, numerosos cursos de formación permanente han tenido por objeto la formación específica de directores de centro. En la elección del director, aunque se tiende a la participación de los involucrados (padres y profesores del centro), se precisa contar con personal específicamente preparado, y en muchos países surge la preocupación de no tener suficiente personal especializado. España y Portugal son algunos ejemplos de países que, respondiendo a estas preocupaciones, han optado por ofrecer una formación previa a los aspirantes a directores de centro.

Otro aspecto importante de la formación permanente es que existe cierta **demandas de cursos** de formación por parte de los profesores en aquellos países **donde se han llevado a cabo reformas estructurales** (globales o parciales) o donde los cambios curriculares son notables (casos, por ejemplo de Bélgica, España, Países Bajos, Portugal, Finlandia, Suecia o el Reino Unido). La incertidumbre propia de todo proceso de reforma debe verse aminorada por parte de las administraciones educativas con iniciativas de formación que ayuden a resolver los problemas derivados de aplicar las nuevas fórmulas establecidas.

5.4. CONDICIONES LABORALES

Un factor previamente señalado, el del **envejecimiento del profesorado**, afecta en muchos países a las condiciones laborales de los docentes. Son varias las razones que explican la tendencia a no contratar profesorado joven. En primer lugar, no se necesita aumentar las plantillas de profesores ya que, tras el “boom” de natalidad de los años 50 y la generalización de la escolaridad producida durante los años 60, el descenso de la natalidad a partir de los años 80 ha obligado a una redistribución del personal docente existente, que, en términos cuantitativos, excede en la mayoría de los países las necesidades de docencia. Además, las restricciones económicas propias de una época de crisis conducen a una política más conservadora a la hora de aumentar el número de profesores de un centro.

Una importante excepción a esta tendencia, y por ello digna de mencionarse, es el caso de Francia, donde la política de lograr la escolarización del 80% del alumnado hasta un nivel equivalente a la educación secundaria superior (*Baccalauréat*) durante estos años, ha obligado a incrementar el reclutamiento de profesorado, para lo cual se han facilitado becas y se han incrementado las plazas de las oposiciones a los cuerpos docentes.

El status socio económico del docente se ve sometido a dos tendencias complementarias. Por un lado, se observa un **acuerdo implícito en la necesidad de elevarlo** y, a la vez, se tiende a una **mayor exigencia de la responsabilidad del docente**, evaluable como pieza clave del desarrollo educativo del centro. Como ya se ha mencionado, en algunos países, un buen criterio de ascenso en la carrera docente y que sirve a muchos profesores para mejorar su situación económica y su imagen social es la formación permanente.

En estos diez años existe una tendencia generalizada hacia la **mejora de las condiciones laborales de los profesores**. Los informes (Parte II) de Bélgica, Grecia, España, Francia o Portugal

permiten, aunque implícitamente, sostener la hipótesis de la tendencia de mejora. Bélgica ha dotado a sus profesores de una mayor flexibilidad en el ejercicio de sus funciones docentes y ha proporcionado la posibilidad de liberarse de tareas docentes para ejercer funciones de formación. En Grecia, se contempla ahora un horario reducido para profesoras que son madres así como para los representantes sindicales. Por su parte, España ha abierto la posibilidad de ascender a cuerpos docentes de niveles superiores cumpliendo determinados requisitos y mediante la superación de unas pruebas específicas. Igualmente, en Francia se ha dotado a los profesores de nuevas posibilidades de promoción profesional, se han revalorizado sus salarios, se han diversificado los complementos salariales y se han establecido permisos remunerados de un año para preparar promociones internas o reconversiones profesionales. Por último, Portugal, con la creación de la carrera única y el establecimiento explícito de las condiciones para progresar en esa carrera parece avanzar en la dirección de una mejora en la promoción de los profesores.

Para terminar, un fenómeno que se aprecia en los países que han llevado a cabo reformas más o menos complejas en este decenio (bien estructurales, bien curriculares o bien administrativas) es que **el profesorado se siente, en ocasiones, algo presionado por la sobrecarga que suponen numerosos cambios, algunos de ellos muy importantes, en poco tiempo.** Los procesos de reforma siempre implican un período de adaptación a las nuevas formas de actuación que, no cabe duda, está siempre cargado de un esfuerzo extra para quien hace efectivas en último término las reformas: el profesorado. En este sentido algunos informes ponen de manifiesto la demanda de los profesores de que no sólo se les implique en la ejecución de las reformas, sino también en la discusión y planificación de las mismas, y que se cuente con ellos en los procesos de decisión. El profesorado difícilmente se implica favorablemente en una reforma (que le supone siempre una sobrecarga de trabajo dado que ha de salir de su rutina diaria) si no está plenamente convencido de su conveniencia y utilidad.

6. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

Los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE suscriben el principio de la igualdad de oportunidades ante la educación para todos los niños, sean cuales sean sus características individuales, origen socioeconómico o cultural, lengua materna, raza, sexo, lugar de residencia o limitación física o mental. Sin embargo, una cosa es mantener este principio y otra traducirlo a la práctica.

Para lograr que esa igualdad de oportunidades sea real, lo primero es conseguir la escolarización completa de la población, al menos en su etapa obligatoria. Afortunadamente, es posible afirmar que ese objetivo ha sido ya alcanzado en todos los países de la UE y de la AELC/EEE, por lo que ahora los esfuerzos se centran en conseguir una educación de calidad para todos.

Las administraciones educativas tradicionalmente han distinguido entre aquellas desventajas educativas debidas a factores sociológicos, económicos, geográficos o culturales, es decir externas al alumno, y las desventajas de tipo físico, psicológico, sensorial o mental, esto es, internas al mismo. Esta diferencia se refleja en que habitualmente son distintos los departamentos administrativos responsables de abordarlas y, por ello, existen diferentes políticas y distintos planes de actuación concretos. Esta situación, sin embargo, está cambiando. Actualmente se está produciendo una reconsideración en muchos de los principios que alumbran estas políticas. Los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas ya no son denominados minusválidos, subnormales o deficientes, sino alumnos con necesidades educativas especiales. Y este concepto de necesidades educativas especiales es entendido como un continuo en el que se sitúa cada alumno en función de la cantidad y la calidad de los apoyos educativos complementarios que necesita. De esta manera, se deja abierta la puerta para que alumnos con problemas por limitaciones de origen social, económico o cultural se consideren como alumnos con necesidades educativas especiales y puedan recibir los apoyos complementarios necesarios para lograr su completa integración escolar. Este cambio de conceptualización se ha visto reforzado por los acuerdos en materia de política educativa surgidos desde la Unión Europea.

Estos nuevos planteamientos han provocado una nueva forma de abordar la educación compensatoria. Antes, la atención a estos sujetos con necesidades educativas especiales se realizaba con medidas educativas paralelas al sistema educativo. Ahora, por el contrario, se intenta que la atención a esos alumnos se realice en el aula, dentro de la acción cotidiana del docente y con el currículo lo más normalizado posible.

En ese sentido, las políticas tendentes a eliminar las desigualdades educativas pretenden, por un lado, integrar a los alumnos en escuelas ordinarias sin tener en cuenta sus diferentes características personales o grupales y, por otro, aportar más recursos humanos, materiales y económicos para dar una especial asistencia a escuelas o alumnos en desventaja.

6.1. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE CARÁCTER SOCIOECONÓMICO

Los estudios realizados acerca del abandono escolar temprano y las tasas de repetición en la enseñanza obligatoria encuentran frecuentemente que este fenómeno se produce con mayor intensidad en zonas con bajo nivel económico y privadas de recursos culturales. De ahí que un buen número de países concentren sus esfuerzos compensadores en determinadas zonas geográficas o en escuelas en desventaja. Claros ejemplos de esta tendencia de discriminación positiva a áreas geográficas son la Comunidad Francesa de Bélgica y Francia, donde se han definido las llamadas "Zonas de Educación Prioritaria" como áreas en las que se dedican una mayor cantidad de recursos humanos, materiales y económicos. Análogamente, Grecia y los Países Bajos ha puesto en marcha una política de prioridad educativa que se basa en un apoyo especial para las escuelas con una elevada proporción de alumnos en desventaja.

6.2. EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde hace más de dos décadas hay una clara tendencia en los países desarrollados a integrar a los niños con deficiencias físicas y psíquicas en escuelas ordinarias. El concepto de integración parte de la creencia de que los alumnos con algún tipo de limitación tienen los mismos derechos que los otros, incluyendo el acceso a todas las oportunidades que ofrece la comunidad. Mediante su escolarización en escuelas y aulas ordinarias se les está ayudando a adaptarse a las situaciones normales y, al mismo tiempo, otros estudiantes aprenden a aceptarles y a trabajar con ellos. Igualmente se suele argumentar que situar a los alumnos con *handicaps* en escuelas especiales separadas refuerza su sensación de soledad e incrementa las barreras sociales impuestas por sus limitaciones.

Esta tendencia sigue la línea marcada por la Unión Europea en sus *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 14 de mayo de 1987, relativas a un programa de colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias*, que propone ofrecer a estos niños el máximo de integración posible y el mínimo de segregación necesaria. El programa propuesto por la UE supone poner en relación los sistemas de educación especial y las situaciones de integración en centros de enseñanza normal, así como una formación adecuada del profesorado, la máxima participación posible de los padres, el desarrollo de programas y métodos de enseñanza aplicados a estas situaciones y el estudio de las barreras físicas y sociales que obstaculizan la integración de los minusválidos. Dentro de esa misma política la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 31 de mayo de 1990*, propone como opción primordial la integración de los minusválidos en el sistema ordinario de enseñanza formal ²².

Así, la tendencia general seguida por todos los países es integrar en escuelas y aulas ordinarias a casi todos los alumnos con dificultades, quedando en escuelas especiales, exclusivamente, aquellos que por lo extremo de su situación necesitan unas atenciones que no pueden darse en una escuela o un aula normalizada. Traducido en términos de centros, están desapareciendo la mayoría de las escuelas especiales para integrarse en los centros ordinarios (aunque aquí pueden mencionarse las excepciones de las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica).

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales debe entenderse como un "proceso" en el que se encuentran todos los países, aunque cada uno de ellos en una fase diferente de desarrollo. Aunque los países nórdicos son los más avanzados en este sentido, debe afirmarse que no hay ningún país de los estudiados en el que se haya abolido completamente la educación especial. Sin embargo, un gran número de países han hecho grandes esfuerzos en los años recientes por promover la integración. Pueden servir de ejemplo Francia, Luxemburgo, Portugal, Finlandia, Inglaterra (Gales e Irlanda del Norte) e Islandia. Otros han ido incluso más lejos imponiendo la integración en algunas escuelas (España, Italia y Austria). Los Países Bajos han implantado un proyecto cuyos objetivos se enmarcan bajo el epígrafe "Ir juntos a la escuela". Noruega ²³ e Italia han sido los primeros países en aplicar una política de este tipo y en darle forma legal (en 1975 y en 1992 respectivamente).

Debe hacerse mención también a la iniciativa de la Comunidad Flamenca de Bélgica, que inició en 1980 un proyecto (*geïntegreerd onderwijs -GON*) que posibilita a cierto tipo de alumnos que previamente acudían a clases especiales atender las clases ordinarias en las escuelas normales teniendo una ayuda específica concretada a través de un profesor de educación especial y de material didáctico diseñado teniendo en cuenta las necesidades especiales del alumno. En Islandia, a partir de una ley de 1991, todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, con problemas sociales

²² Otras actuaciones de la Unión Europea en este ámbito son:

- Programa de colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias.
- Programa HELIOS (I y II) para la readaptación profesional y la integración económica de jóvenes minusválidos de ambos sexos.
- Creación de la asociación EUCREA (Asociación Europea para la Creatividad de Personas Minusválidas).
- Programa HORIZON para el desarrollo de sistemas apropiados de formación y orientación para los minusválidos.

²³ La integración de alumnos con necesidades educativas especiales se remonta a 1975, y en la actualidad tan sólo un 1% de estos alumnos son atendidos mediante educación especial.

o emocionales y con discapacidades tiene derecho a una educación acorde a sus necesidades específicas dentro de la escuela que le corresponda localmente. A pesar de ello, todavía permanecen numerosas escuelas especiales que atienden a la mayoría de los alumnos con discapacidades.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales requiere recursos adicionales para su puesta en marcha con éxito. Todos los países han dedicado una buena cantidad de recursos económicos, materiales y humanos a esta nueva concepción de la educación especial. Entre otras medidas, se han adaptado las construcciones escolares a las nuevas exigencias y se ha dotado a los centros tanto de material didáctico especializado como de nuevos profesionales para atender estas necesidades educativas especiales.

6.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El espectacular aumento del número de inmigrantes procedentes de culturas y civilizaciones muy diferentes durante las últimas décadas en los países de la Unión Europea está produciendo un replanteamiento de muchas cuestiones de carácter económico, social, político y, cómo no, educativo. De una manera más o menos organizada, cada país ha optado por un modelo de integración social de estos nuevos ciudadanos, que se ha traducido en diversas opciones en la política educativa para la atención de estos colectivos.

Pionera en este tipo de políticas, la *Directiva 77/486/CEE relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*, aprobada el 25 de julio de 1977 obliga a todos los estados miembros de la UE a ofrecer una enseñanza gratuita, conforme a las estructuras educativas nacionales, a aquellos hijos de trabajadores de otro estado miembro que estén en edad de escolaridad obligatoria (según la legislación educativa del estado de acogida). En esa enseñanza debe incluirse especialmente la lengua oficial o una de las lenguas del estado de acogida, con una metodología especialmente adaptada a las necesidades específicas de estos sujetos. Además, establece que los estados de acogida tendrán que promover la lengua materna y la cultura del país de origen.

Este espíritu interculturalista de la UE se ha reflejado en las políticas nacionales de los Estados miembros que, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Ministros ²⁴, optan por un enfoque de pedagogía intercultural a la hora de promover la educación para los niños inmigrantes dentro de las clases "normales" de la escolaridad obligatoria. Las acciones que se enmarcan dentro de este tipo de pedagogía procuran motivar mejor a los alumnos inmigrantes, y para ello se intentan comprender fenómenos históricos y políticos, tanto remotos como actuales, desde las perspectivas diversas que son ofrecidas por alumnos de varias culturas, respetando unos a otros sus posiciones. Según estos informes, parece demostrado que estas medidas promueven la tolerancia, favorecen la comprensión de una realidad cultural diferente a la propia, hacen crecer un respeto más profundo por los derechos humanos de todos los hombres y previenen la aparición de prácticas y actitudes racistas y xenófobas. Por todo ello se presentan como la acción global más coherente para la integración educativa de los emigrantes.

En los años objeto de estudio se aprecia la tendencia a que la primera medida de atención educativa para el colectivo de las minorías étnicas y culturales sea asegurar su integración en el sistema educativo ordinario, tal y como se señala desde la doctrina de la UE. Y, a partir de esa integración, desarrollar acciones compensatorias para estos colectivos en forma de enseñanza de la lengua del país de acogida como segunda lengua y de la cultura y lengua minoritaria. Igualmente, la mayoría de los países han comprendido que una verdadera educación intercultural debe estar dirigida a todos los alumnos, y no sólo a los hijos de extranjeros. Casos paradigmáticos de este hecho son el de los Países Bajos, donde a partir de las leyes de 1985 sobre las enseñanzas primaria

²⁴ Entre ellos, destacan:

- Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, adoptada por los Delegados de los Ministros el 27 de noviembre de 1970.
- Resolución del Consejo, de 9 de febrero de 1976, relativa a un programa de acción en favor de los trabajadores emigrantes y los miembros de sus familias (DOCE N° C 034 de 14/02/1976).
- Recomendación 84/7 del Consejo de Ministros a los Estados miembros sobre el mantenimiento de lazos culturales de los migrantes con sus países de origen y sobre las facilidades de descanso.
- Resolución del Consejo de Ministros sobre el racismo y la xenofobia, adoptada el 29 de mayo de 1990.

y secundaria (revisadas en 1993) se estipula que la educación debe tener en cuenta que los alumnos se desarrollan en una sociedad "multicultural"; el de Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), donde existe una concienciación creciente sobre la necesidad de potenciar una educación intercultural para todos; el de Grecia donde, desde 1994, existe una red de escuelas interculturales que utilizan métodos de enseñanza que responden a las necesidades de grupos con particularidades culturales; el de Suecia, cuyo currículo ha enfatizado, desde 1994, la internacionalización de la sociedad sueca por el incremento de la movilidad entre las fronteras; y el de Austria, donde el principio de educación intercultural ha sido incluido en el currículo desde el curso 1992/1993. Desde 1991, en Escocia, el *Scottish Consultative Council on the Curriculum* recomienda que se imparta una enseñanza multicultural entre niños de 5 a 14 años.

7. SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA

7.1. SERVICIOS DE APOYO INTERNOS: LA ORIENTACIÓN

Todos los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE han reconocido el derecho de los alumnos a recibir una orientación escolar, personal y profesional, que les ayude en su formación integral como personas y les facilite la toma de decisiones en los momentos decisivos de su carrera escolar. Igualmente, todos asumen que la orientación es una tarea realizada por todo el profesorado en su interacción cotidiana con el alumno.

Sin embargo, para completar la labor del docente y apoyar y asesorar a la comunidad educativa, algunos países han creado la figura del orientador que presta sus servicios dentro del centro educativo. Este profesional suele ser un docente que se ha especializado en tareas de orientación. Un claro ejemplo de este grupo de países es Dinamarca, donde, en la *folkeskole*, hay un orientador en cada centro para asesorar a profesores, aconsejar a alumnos y padres y entrar en contacto con empresas y otras instituciones educativas ²⁵. En Suecia, desde 1994, el director tiene la responsabilidad absoluta de asegurar que todos los alumnos reciben orientación escolar y profesional dentro de la escuela. La mayoría de las escuelas emplean personal especialmente formado para la orientación. En Inglaterra y Gales existe una larga tradición de asesoramiento y orientación para todos los alumnos de las escuela de primaria y secundaria, llevada a cabo mediante los propios profesores. En las escuelas secundarias, habitualmente éstos se ven apoyados por servicios de orientación externos. En Islandia, según una ley de 1991, está prevista la contratación de asesores escolares para centros o para oficinas regionales de educación.

Otros países, como España, Finlandia y Escocia tienen orientadores en el centro sólo en la enseñanza secundaria. En España, y a partir de 1990, se crea una unidad o departamento de orientación en todos los centros de secundaria financiados con fondos públicos. En Finlandia y Escocia han estado disponibles desde los años 70 servicios de orientación para los alumnos dentro de las escuelas. Esta orientación se refiere a cuestiones de currículo, elecciones vocacionales, así como asuntos personales o sociales, y es desempeñado por profesores que han sido promovidos al puesto especializado de orientador. En Luxemburgo, el Ministerio de Educación estableció un centro de orientación educativa y psicológica en 1987. Este centro tiene la tarea específica de ofrecer información a los alumnos, así como ayuda tanto psicológica como escolar. Igualmente, coordina la organización de orientación psicológica escolar en los Liceos y los Liceos Técnicos.

Un tercer núcleo de países no tienen personal específico para realizar tareas de orientación dentro de los centros, sino que éstas son realizadas por los profesores dentro de su labor docente.

Los cambios en la situación de la orientación en la década analizada son muy escasos. Sólo cabe citar las importantes reformas producidas en España y Francia. En el caso español, ya citado, la ley de 1990 crea un nuevo modelo organizativo y funcional de la orientación. En Francia se aprueba en 1990 la Ley de Orientación Educativa, definiéndose un año más tarde los principios y modalidades de la orientación del alumno en el sistema escolar.

7.2. SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS AL CENTRO

Todos los países han instituido servicios externos al centro educativo cuya misión fundamental es mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo a la tarea realizada por los docentes en el aula. Sin embargo, hay diferencias notables en lo referido a cuáles son estos servicios o cuál es su misión concreta. Por ejemplo, en la Comunidad Francesa de Bélgica el apoyo externo está conformado, fundamentalmente, por los Centros Psico-Médicos y Sociales (PMS), los cuales suponen un servicio asistencial de apoyo para los escolares, además de ofrecerles asesoramiento en sus elecciones académicas y vocacionales. Estos centros, formados por equipos multidisciplinares, extienden su acción desde la enseñanza anterior a la obligatoria hasta finales de la educación secundaria. En Finlandia las autoridades de empleo ofrecen orientación vocacional y profesional, las clínicas de

²⁵ Con la reforma de la *folkeskole*, que entró en vigor el 1 de agosto de 1994, la orientación escolar y profesional es obligatoria para todas las asignaturas que se enseñan desde el primer año de la *folkeskole* y no desde el séptimo, como establecía la legislación anteriormente vigente.

familia dan orientación psicológica y psiquiátrica y los centros de salud son responsables del cuidado sanitario de los alumnos. Los servicios de apoyo en España están constituidos por los equipos de orientación y por los centros de profesores y recursos educativos. También dos son los servicios de apoyo franceses: la Oficina Nacional de Información sobre las Enseñanzas y las Profesiones (*Office National d'Information sur les enseignements et les professions -ONISEP*), cuya tarea es responder a la necesidad de información para la orientación escolar y profesional, y los Centros de Información y Orientación (*Centres d'Information et d'Orientation -CIO*), que ofrecen al público escolar y no escolar diferentes servicios de información y asesoramiento. En los Países Bajos se define de una "estructura de apoyo" formada por varias instituciones cuya tarea consiste en incrementar la capacidad de las escuelas para resolver cualquier problema que pueden encontrarse en la consecución de sus objetivos y, al mismo tiempo, desarrollar y mejorar sistemáticamente la enseñanza. En Inglaterra y Gales existe un amplio abanico de servicios de apoyo externo a la escuela, incluyendo servicios de psicología educativa, equipos de evaluación de necesidades educativas especiales, servicios de bienestar educativo y servicios a profesionales. En Escocia, durante varias décadas, todos los alumnos han podido beneficiarse de los servicios públicos de atención psicológica.

Todos estos servicios aportan las relaciones entre la teoría educativa y los métodos de enseñanza, el contenido de las asignaturas, la psicología educativa, la organización escolar y la innovación. Es decir, además de los centros orientación, se abarcan otras instituciones de evaluación, investigación y desarrollo curricular.

Por otra parte, la dependencia de estos servicios de apoyo es diversa, ya que en unos países tienen carácter estatal mientras que en otros recae en las autoridades educativas regionales o, incluso, locales. Esta variabilidad de instituciones y competencias de las mismas hace que sea muy difícil analizar de forma conjunta su evolución en estos últimos diez años. Asimismo, la diversidad de dependencia hace que, en algunos países, los cambios en las políticas sean dirigidos por las administraciones regionales o bien no se reflejen en forma de ley, con lo que no se han considerado como reformas -según se conceptualizaron éstas en el cuestionario-. Por ello, las conclusiones que aquí se han extraído deben ser tomadas con extrema precaución.

- ◆ Muchos de los países no han realizado reformas relevantes en sus servicios externos de apoyo a la escuela. Por el contrario, Grecia, España, Italia, los Países Bajos, Portugal e Islandia sí han modificado de una manera profunda la estructura de sus servicios de apoyo mediante leyes globales. Los cambios en Grecia se dirigen a reinstaurar el Instituto Pedagógico como un organismo dedicado a la investigación y a la administración educativa. Por otro lado, también se reorganiza y amplía la orientación educativa y profesional a la educación secundaria.
- ◆ En España se ha establecido un nuevo modelo organizativo de los servicios de apoyo, dejando que cada Comunidad Autónoma regule sus propios organismos. Las modificaciones más importantes a los servicios de apoyo hacen referencia a la creación de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* de sector, y la unificación de los Centros de Recursos y los Centros de Formación de Profesores en los denominados *Centros de Profesores y de Recursos*.
- ◆ En Italia se han modificado las estructuras de apoyo externo a la docencia, fundamentalmente en la educación secundaria inferior, con la creación, en 1983, de unos servicios específicos de apoyo siguiendo la misma tendencia iniciada unos años antes con la educación primaria.
- ◆ En los Países Bajos, por su parte, entró en vigor en 1987 la Ley de Estructura de Apoyo Educativo (*Wet op de onderwijsverzorging -WOV*) que organiza los servicios de apoyo a la escuela. Esta ley distingue entre organizaciones de apoyo general (que fomentan globalmente las acciones generales de la escuela) y de apoyo especializado (que operan en el ámbito de la investigación educativa, la medición y el desarrollo del currículo). Los servicios de apoyo general incluyen los servicios de orientación educativa (nivel regional o nacional) y los centros nacionales de asesoría educativa.
- ◆ La Ley de 1986 (*Lei de Bases do Sistema Educativo*) regula en Portugal los apoyos y complementos educativos que tienen como objetivo facilitar el acceso, permanencia y éxito de las escuelas, si bien es cierto que dichos servicios no se han implantado hasta 1990. Complementando esa ley, en 1991 se crean, como unidades especializadas de apoyo educativo, los servicios de Psicología y Orientación Educativa.

-
- ◆ En Islandia, en el marco de un proceso global de descentralización de su sistema educativo, se han descentralizado las tareas de dirección de programas, de orientación sobre métodos de enseñanza, la revisión de material escolar así como la realización de exámenes nacionales.
 - ◆ Una situación diferente es la de Escocia, que, sin haber llevado a cabo importantes modificaciones, sí que ha hecho un esfuerzo en estos años por racionalizar los servicios de apoyo psicológico, cuyo trabajo se concentra sobre el tratamiento de la familia así como sobre el diagnóstico de necesidades.

En **conclusión**, sobre la base de un acuerdo unánime por parte de todos los países sobre la necesidad y la importancia de la orientación y los servicios de apoyo externos al centro, cada uno de ellos ha optado por un modelo distinto para su puesta en práctica. No parece ser éste un ámbito en el que hayan incidido especialmente las políticas educativas, dado que las reformas producidas son escasas y de poco alcance tratándose, en algunos casos, de meros reajustes. El análisis de estos pequeños cambios no muestran tendencia ni inclinación común, mas allá del consenso general sobre la ya citada necesidad de su existencia.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

Es clara la preocupación de los responsables de la administración educativa por evaluar el sistema de enseñanza que tienen a su cargo. Pero los problemas surgen a la hora de diseñar los modos en que esa evaluación debe llevarse a cabo para que proporcione una información útil sobre la evolución global de la educación en cada país. Íntimamente ligada a la evaluación está la cuestión de la supervisión e inspección del sistema. En algunos países ambas corren parejas en un mismo proceso llegando incluso a estar bajo la responsabilidad de una sola institución. En otros, la inspección es un elemento más de los diversos factores que comportan el proceso de evaluación del sistema. Y, en otros, es difícil distinguir si se trata de procesos de inspección o de evaluación a la luz de la información recibida. Por ello, se ha decidido tratar ambas cuestiones bajo un mismo apartado y a ellas se hace referencia indistintamente.

En los diez años objeto de estudio, algunos países de la UE y la AELC/EEE han efectuado reformas en sus estrategias para evaluar el sistema educativo o bien en las estructuras para su inspección. Evidentemente, las modificaciones realizadas son más notorias en aquellos países en los que se han introducido reformas estructurales o curriculares de cierta envergadura y se derivan, entre otros factores, de la necesidad de evaluar la puesta en marcha y desarrollo de las reformas emprendidas y su impacto. Los casos más notorios en esta línea son los de Bélgica, España, Países Bajos y Portugal. Pero otros países, con reformas no tan profundas, han realizado también cambios en sus estructuras de evaluación o inspección del sistema educativo, como son, por ejemplo, Francia, Italia, Luxemburgo o el Reino Unido.

En cualquier caso, las reformas pretenden hacer de la evaluación del sistema un instrumento útil para el análisis de la evaluación de la educación. Todo proceso de evaluación o inspección del sistema educativo que pretenda cumplir ese requisito mínimo de utilidad debe contemplar una serie de principios entre los que parecen incluirse, al menos, los siguientes (OCDE, 1983, p. 146):

- ◆ Operar de forma que trate con justicia a todos aquellos a quienes afecte.
- ◆ Ser válido, relevante para los asuntos actuales en cada momento y flexible para permitir una adaptación permanente al contexto circunstancial socioeconómico y educativo.
- ◆ Ofrecer retroalimentación para los procesos de toma de decisiones y estimular que en ellos se involucren el máximo posible de agentes de la comunidad educativa.
- ◆ Ser objetivo o, en caso de ser subjetivo, hacer explícitos los criterios subjetivos de valoración.
- ◆ Poder ser verificable, esto es, estar abierto a una revisión por agentes distintos a quienes han efectuado la evaluación, con el ánimo de que el proceso sea transparente.
- ◆ Evitar entorpecer la acción docente que, no debe olvidarse, es la tarea fundamental del profesorado, aunque sean necesarias algunas interferencias de la evaluación externa sobre el proceso evaluador de la enseñanza formal.
- ◆ Ser comprensible, esto es, fácilmente asumible por los miembros implicados y, además, sus resultados deben estar expresados de forma que resulten fácilmente comunicables para toda la comunidad educativa y social.
- ◆ Ser también comprensivo, teniendo en cuenta la amplia variedad de los factores que interactúan sobre los procesos de carácter educativo que tienen lugar en la escuela y fuera de ella.

Las reformas planteadas en los distintos países tienden a orientarse en torno a esos ejes. El análisis que se hará de ellas se organizará en los siguientes apartados: grado de descentralización de la evaluación, su función dentro del sistema educativo así como su aportación al sistema social, las instituciones encargadas de llevarla a cabo, las características de los evaluadores y, por último, el contenido de la evaluación.

8.1. GRADO DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En consonancia con la evolución apreciada en la administración general de la educación, la tendencia en la evaluación de los sistemas educativos parece ser hacia su **progresiva descentralización**, aunque, como ya se indicó, se reserva a las más altas instancias educativas del Estado la definición de los criterios de evaluación que deben tenerse presentes a la hora de

supervisar el sistema educativo. Esto implica reducir el control del poder central y aumentar el control de las autoridades regionales y locales así como de los propios centros, aunque reservando siempre un mínimo de supervisión general para las máximas instancias estatales.

Por otra parte, la creciente tendencia a **involucrar a los padres, profesores y a los distintos miembros de la comunidad educativa** en la gestión de la escuela también tiene su reflejo en que estos grupos adoptan un papel importante en la evaluación de la enseñanza.

Un ejemplo representativo de estas tendencias es España. En este país se ha reestructurado la organización de los servicios de inspección para adecuarlos a la nueva estructura político-administrativa que, organizada en Comunidades Autónomas desde la Constitución de 1978, va descentralizándose cada vez más. Al mismo tiempo, se ha creado la Alta Inspección para reservar al Estado central una serie de competencias que le confieren la responsabilidad última en el establecimiento de los criterios para realizar la inspección. Además, desde la creación de los Consejos Escolares en cada centro, éstos han asumido ciertas tareas de supervisión sobre la marcha general del centro y su funcionamiento. Otros ejemplos pueden ser los Países Bajos o el Reino Unido, donde se han llevado a cabo intentos de descentralizar la inspección.

8.2. FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Para entender la evolución sufrida por la evaluación en estos diez años hay que tener en cuenta que esta cuestión se aborda ahora desde sus aspectos funcionales y prácticos más que desde aspectos conceptuales. Es decir, lo importante es conocer qué función concreta asigna el sistema social en general, y el escolar en particular, a la inspección educativa.

Se vive actualmente, según se desprende de los informes de los distintos países (ver Parte II), un momento de transición en el que la inspección está dejando sus funciones de mero control para adoptar **funciones de supervisión y asesoramiento**. Los informes de España, Portugal o Finlandia así lo ponen de manifiesto. En otros casos, por ejemplo el de Francia, lo que sucede es que a la función de control se añaden las de supervisión y asesoramiento antes mencionadas. En la nueva concepción, los servicios de evaluación e inspección tienen no sólo la misión de velar por el cumplimiento, homogéneo en todas las escuelas, de los grandes objetivos generales que la sociedad ha asignado a la educación, sino, además, la de supervisar la acción de las mismas ayudando en aquellos casos en que se produzcan graves disfuncionalidades.

En este sentido, hay que mencionar la búsqueda de un **equilibrio entre la función meramente evaluativa de la inspección y su función preceptiva**. Si bien, cada vez más, las tareas de control se atenúan en favor de las de supervisión, eso no quiere decir que la evaluación sólo deba observar (en el sentido de valorar, detectar). Esa supervisión debe servir, además, para establecer los criterios de lo que puede ser mejorable y cómo puede ser mejorable para cada comunidad educativa específica. El establecimiento desde las instancias evaluadoras de recomendaciones sobre cómo operar o qué logros obtener en cada nivel determinado es una práctica que se está generalizando entre los países estudiados, como demuestran los casos de la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal o el Reino Unido.

8.3. INSTITUCIONES ENCARGADAS DE LA EVALUACIÓN

La **creación de organismos o departamentos específicamente dedicados a valorar la eficacia del sistema educativo, o la calidad del mismo**, es un fenómeno que ha tenido lugar en esta década en varios de los países analizados. Algunos pueden mencionarse como ejemplos. La Comunidad Flamenca de Bélgica puso en marcha en 1991 el Servicio de Desarrollo Educativo (*Dienst voor Onderwijsontwikkeling*). Por su parte, la Comunidad Francesa de Bélgica estableció en 1994 una unidad de observación y seguimiento de la enseñanza obligatoria (*Cellule d'Observation et du Pilotage de l'enseignement obligatoire*). En España se creó, a partir de la ley de 1990 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Luxemburgo estableció en 1993 el Servicio de Coordinación de la Investigación y la Innovación Pedagógica y Tecnológica (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques*). A estas instituciones se les ha encargado la creación de indicadores para medir la calidad de enseñanza. Así, el principal esfuerzo de estos

organismos se centra en la búsqueda de unos indicadores que permitan la evaluación más o menos objetiva de los criterios de calidad de un sistema educativo y en la aplicación de esos indicadores a la correcta evaluación del sistema. Además, estas instituciones procuran elaborar informes que ofrezcan síntesis de los resultados obtenidos y den parámetros de interpretación de los mismos para ofrecer a los implicados en la educación un marco global de análisis sobre la evolución del conjunto del sistema educativo.

Un problema cuya resolución no está exenta de dificultades es si la dependencia de esas instituciones debe ser central, regional o local. Aunque parece evidente que los indicadores deben ser empleados a nivel estatal, ello no excluye la participación de autoridades regionales en su elaboración, sino que la hace muy conveniente, a fin de que los indicadores sirvan para toda esa realidad nacional. Igualmente, parece necesario que dichas instituciones cuenten con cierta autonomía para que sus informes sean lo suficientemente objetivos y críticos para convertirse en instrumentos útiles a la reflexión.

Otra tendencia que se observa en ese sentido es que se pretende **ofrecer la información que surge como resultado de las evaluaciones a todos los implicados en la comunidad educativa, con la mayor transparencia posible**. La *"Open Information Policy"* (Política de Informes Abiertos) seguida en el Reino Unido es quizá el más claro reflejo de esta tendencia, a la que podríamos sumar otros países que han instaurado la realización periódica de informes públicos sobre la evolución del sistema educativo, tales como Bélgica, España, Francia, Países Bajos o Portugal.

Se debe señalar, por cierto, que en algún país, como Suecia, donde no aparecen instituciones nuevas para asumir esta función de evaluación general del sistema educativo, se han reestructurado las funciones de las instituciones encargadas de estos asuntos. En Finlandia, la evaluación llevada a cabo por las oficinas provinciales del Estado se movió en 1993, primero hacia la orientación y luego hasta su definitiva suspensión. Desde ese momento, la evaluación estipulada por la legislación vigente pasó a ser responsabilidad exclusiva del Consejo nacional de Educación (*Opetushallitus/Utbildningsstyrelse*).

8.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS EVALUADORES

Una realidad tan compleja en la sociedad actual como es la educación, precisa que su evaluación sea llevada a cabo por evaluadores entrenados en el uso de métodos eficaces de investigación y evaluación. Es evidente que se requiere que el inspector sea un especialista con una formación específica muy determinada. A pesar de ello, también parece lógico y razonable que sean los propios profesores los que ejecuten este papel.

La solución adoptada en la mayoría de los países a este asunto en teoría paradójico es la de complementar ambos planteamientos. Combinando ambos argumentos se descubre que la tendencia es **formar a profesores en ejercicio en las tareas específicas de inspección**. Esa complementación puede ofrecerse por dos vías: una formación muy especializada a determinados profesores; o equipos mixtos de inspección formados por expertos y profesores en ejercicio. Estas tendencias son las que parecen seguirse en los países que han hecho reformas en este sentido, bien por creación de nuevos cuerpos de inspección, bien por remodelación de los existentes (España, Francia, o Luxemburgo, por ejemplo).

8.5. CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del sistema educativo tiende a realizar un **análisis más global** del funcionamiento de la educación. Así pues, la evaluación ahora parece centrarse a la vez en el examen del profesor, del alumno y de la escuela (gestión, equipamiento, aprovechamiento de recursos, saneamiento de la economía) en una consideración conjunta de todos esos aspectos. En la mayoría de los países existe esta preocupación por evaluar la globalidad del sistema. Ello implica la valoración de la adecuación de los currículos a las directrices generales y a las necesidades contextuales del centro, lo apropiado de las metodologías, el rendimiento académico de los alumnos, las relaciones de la escuela con su comunidad e, incluso, la satisfacción de los propios consumidores educativos.

Sin embargo, no está tan claro cuál es el mejor modo de llevar a término esa evaluación global. Existen dos posibles modelos alternativos: la valoración de la eficacia del proceso o la valoración de su resultado. Tradicionalmente, los modelos de evaluación de los sistemas educativos han estado centrados en los resultados casi de forma exclusiva. Por lo general, esta eficacia del resultado ha sido medida a partir de pruebas académicas a los alumnos por parte de instancias ajenas a las propias escuelas (es decir, externas), que han sido normalmente denominadas Exámenes de Estado. La corriente actual más generalizada parece centrar más su **interés en los procesos**. Países como España, Francia, Luxemburgo, Países Bajos o Portugal tienden a ella. Pero no se descarta tampoco el modelo centrado en el resultado, que evalúa el rendimiento global del sistema mediante exámenes nacionales al término de determinados ciclos. Este modelo es seguido en el Reino Unido (Inglaterra y Gales con exámenes externos a los 7, 11, 14 y 16 años y Escocia con pruebas nacionales de inglés y matemáticas a los 8 y 12 años de edad) y en menor medida en la Comunidad Francesa de Bélgica (con una prueba externa *standard*, de carácter diagnóstico, iniciada en 1994 por tres años). Por su parte, en Islandia tienen lugar exámenes coordinados a nivel nacional de islandés, matemáticas, inglés y danés para alumnos de 16 años.

Muchos países optan por complementar ambos modelos entre sí. Por un lado, el modelo centrado en los resultados detecta e informa de los fallos del sistema; por otro, el centrado en el proceso analiza qué factores del proceso provocan esos fallos e intenta evitarlos, modificando esos factores para optimizarlos.

En cuanto a las distintas formas posibles de adquirir la información necesaria para realizar la evaluación, pueden encontrarse distintas vías: estadísticas educativas globales de todas las escuelas a partir de pruebas estandarizadas sin repercusión académica; exámenes externos, nacionales y públicos, con repercusión académica; programas de evaluación a muestras representativas; programas de evaluación específicos para distintas áreas o escuelas concretas, etc.

Uno de los problemas de estas distintas formas es su comparabilidad. Las pruebas estandarizadas y los exámenes nacionales públicos son fácilmente comparables, pero olvidan el contexto escolar y su diseño plantea problemas desde el momento que los currículos son cada vez más abiertos. Por su parte, la evaluación mediante muestreos o a través del análisis de escuelas concretas, si bien se adapta mejor a la tendencia de flexibilización curricular de los sistemas educativos, proporcionan resultados difícilmente contrastables a nivel nacional. Otro problema, es la posibilidad de servir a fines diferentes de aquellos para los que fueron diseñados. Existen temores de que las pruebas estandarizadas y los exámenes externos, se conviertan en un medidor de la calidad de las escuelas que simplemente las jerarquice en una escala, sin atender a sus peculiaridades específicas, con la consiguiente creación de una competitividad entre las escuelas o de una diferenciación manifiesta y explícita entre ellas ("de élite", "mediocres" y "malas") que si bien podría tener -según algunas tendencias- efectos estimulantes, puede también dar lugar a consecuencias nefastas. Por eso no parece existir todavía una opción clara en este sentido y los distintos países ensayan fórmulas de todo tipo.

Por último, señalar que otro elemento importante dentro de la evaluación es la valoración de la eficacia de los sistemas educativos en términos del **análisis del costo-beneficio**, que se considera muy importante, ya que la educación es una inversión económica con altos costos para los presupuestos del Estado. La política de las reformas de Portugal, Inglaterra y Gales o Escocia demuestra una nueva preocupación sobre las cuestiones económicas de la evaluación y pone de manifiesto el interés de que en ella se incluya una valoración financiera. En los demás países, aunque quizá no se haya hecho explícito, existe también esta preocupación. En Finlandia, por ejemplo, el Consejo nacional de Educación (*Opetushallitus/Utbildningsstyrelse*) evalúa los resultados educativos, incluyendo la eficacia, la contabilidad financiera y la calidad de su educación.

9. RECAPITULACIÓN Y COMENTARIOS FINALES

Como síntesis final del estudio comparado se ofrece en este capítulo, en primer lugar, una recapitulación de los puntos más importantes abordados en los apartados anteriores y, en segundo lugar, unos comentarios sobre la evolución de las reformas que han tenido lugar en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE y las posibles tendencias hacia el futuro. No pretenden estas notas establecer conclusiones definitivas sobre la cuestión, sino tan sólo aportar algunas reflexiones sobre un tema sujeto a variadas interpretaciones.

9.1. RECAPITULACIÓN

Los **fines de la educación obligatoria** son esencialmente los mismos en todos los países europeos y no han sido objeto de modificaciones importantes en la década estudiada (1984-94), aunque ha cambiado el énfasis puesto en algunos de ellos y las estrategias para alcanzarlos. El logro real de la igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos sigue siendo una prioridad y en todos los países se han adoptado políticas concretas encaminadas a conseguirla.

Es una finalidad permanente, también, la de proporcionar a la población una educación básica; sin embargo, se ha ampliado el concepto de educación básica para adaptarlo a las nuevas exigencias sociales y económicas. Por otra parte, la promoción de la continuidad histórica y cultural y, a la vez, del progreso social es otra de las funciones clásicas atribuidas a la educación, que los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE mantienen y refuerzan por medio, sobre todo, de una atención renovada a la diversidad cultural y a las iniciativas regionales.

Otro objetivo importante asignado a la educación obligatoria es la preparación para la vida adulta en todas sus facetas (personal, social, laboral y familiar), aunque en la práctica se había reducido más bien a la integración social a través del mundo del trabajo y sólo en nuestros días vuelve a plantearse de forma generalizada en toda su amplitud.

Entre las finalidades emergentes se encuentran las de “aprender a aprender” y “adaptarse a un mundo en constante cambio”. Ambas constituyen una nueva y fundamental exigencia de la educación de finales del siglo XX que, sin embargo, sólo algunos países pioneros incluyen de modo explícito entre sus metas. Por su parte, el bienestar de los niños durante su escolarización es una finalidad que, aunque de forma difusa, está presente en las intenciones de casi todos los sistemas educativos europeos.

Las **estructuras de la enseñanza obligatoria**, en general, no han sido objeto de grandes reformas en Europa en la última década, sino más bien de prolongaciones de su duración o modificaciones de sus etapas y ciclos. Así, muchos de los países objeto de estudio han prolongado la enseñanza obligatoria durante esta década, casi siempre retrasando el momento de finalización de la misma (que se sitúa, para la enseñanza a tiempo completo, entre los 15 y los 16 años), aunque en algunos casos anticipando la edad de inicio (generalmente establecida a los 5 o 6 años de edad, pero incluso también a los 4).

En la casi totalidad de los países la educación obligatoria se identifica con la escolaridad obligatoria y ésta es provista gratuitamente por el Estado, pero se mantiene (y en algunos casos se promueve) la libertad de creación y elección de centros de iniciativa privada o social.

La estructura más común de la enseñanza obligatoria –y hacia ella han evolucionado varios países– es la división en dos grandes etapas: primaria y secundaria inferior. En estas etapas, la tendencia general es lograr un equilibrio entre comprensividad y diversificación de la enseñanza. Sin embargo, algunos países han optado –desde hace ya tiempo– por una estructura unificada en la escolaridad obligatoria. Así, las reformas de los distintos países tienen signo opuesto según el punto de partida y convergen hacia un término medio. La certificación única al final de la educación obligatoria y, en general, otorgada sin exámenes externos es una la solución mayoritariamente adoptada.

En relación a la **administración educativa general** puede decirse que las reformas se han orientado a una progresiva descentralización, aunque la ordenación general del sistema educativo se sigue reservando a las instancias centrales del Estado. Otra tendencia importante es el incremento de la participación de la sociedad en la educación. Estos dos aspectos se observan, aunque con diferentes matices, tanto en los distintos ámbitos de la educación (currículo, profesorado, evaluación, financiación) como en los diferentes niveles de toma de decisiones (Estado central, gobiernos regionales, autoridades locales y centros escolares). El diseño del currículo, por ejemplo, ha experimentado una doble tendencia. Países que tradicionalmente han contado con un currículo muy abierto, que se determinaba sólo en instancias locales, tienden a establecer al menos un cuerpo curricular común para todo el territorio del Estado. Por su parte, países con una tradición de currículo centralizado optan por una mayor flexibilidad dejando sólo al Estado la misión de definir las líneas comunes que se deben concretarse en niveles inferiores de toma de decisiones. Igualmente, en la evaluación del sistema se percibe esa doble tendencia ya que se centraliza la definición de los criterios de evaluación, pero se delega la gestión y ejecución de las tareas de supervisión. Así pues, la tensión centralización-descentralización tiende hacia un punto intermedio en el que se mantiene en el Estado la capacidad de establecer los requisitos mínimos para que la educación sea homogénea en todo su territorio, pero se abre la posibilidad de que se concrete y adapte al contexto a nivel regional o local.

En lo relativo a la **gestión y la administración escolar** está teniendo lugar un incremento de la autonomía de los centros educativos, ya que existe en la mayoría de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE una tendencia hacia la delegación de un mayor número de responsabilidades y tareas de gestión a las escuelas. Igualmente se ha incrementado la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros escolares. Así, prácticamente todos los países europeos tienen en los centros escolares órganos de gobierno en los que están representados los distintos sectores de la comunidad educativa. La mayoría de los sistemas educativos europeos introdujeron estos órganos de gobierno colegiados a comienzos de los años 80, por lo que las reformas realizadas en esta década han consistido sobre todo en reforzar paulatinamente sus competencias.

En cuanto a la dirección de los centros ²⁶, en cambio, no hay una tendencia única: por un lado se le dan mayores competencias para que pueda tomar adecuadamente las decisiones derivadas de la autonomía de los centros, pero a la vez se implica a la comunidad educativa para que tenga más responsabilidad en las decisiones adoptadas. Además, frente a la opción de directores profesionales de la gestión, pertenecientes a un cuerpo específico diferente al de los docentes, con una formación y selección especiales, se tiende hacia un director elegido por la comunidad educativa entre los propios docentes. Por último, se da también en algunos países una cierta tendencia hacia modelos de dirección de tipo empresarial en la gestión de los centros educativos.

La **financiación** de la enseñanza y la administración de los recursos económicos, siguiendo una tendencia paralela a la producida en la administración general, es quizá uno de los aspectos que más se ha descentralizado, aunque la decisión sobre el total de recursos adjudicados a los centros y la responsabilidad financiera fundamental sigue recayendo en las autoridades estatales.

En cuanto al **currículo**, se han producido reformas en todos los países de la UE, porque sin duda, en una década de tan importantes cambios (socioeconómicos, científicos e incluso, en algunos países, políticos), la escuela no podría sobrevivir sin modificar sus contenidos y sus formas de enseñanza. Estos cambios, algunos de los cuales se han visto reforzados por modificaciones estructurales en los sistemas educativos, han afectado a muy distintos elementos relacionados con el currículo.

²⁶ Para mayor detalle, acudir a “Los Directores de centros escolares en la Unión Europea” (EURYDICE, 1996).

Así, por ejemplo, como consecuencia de un replanteamiento de lo que deben ser las destrezas básicas en las sociedades occidentales contemporáneas, cobran un especial interés en los nuevos diseños curriculares determinadas materias entre las que destacan las lenguas extranjeras, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, o las relativas al comportamiento cívico y social. Por otro lado, se tiende a dar prioridad a la adquisición por el alumno de estrategias de pensamiento y de herramientas de trabajo intelectual sobre la mera acumulación de contenidos.

La organización del currículo ha sido objeto también de ciertas enmiendas tendentes a estructurarlo en grandes áreas de conocimiento más que en materias específicamente definidas. Como consecuencia, la previsión del tiempo escolar en el que conseguir los objetivos establecidos para esas grandes áreas se establece ahora no tanto en años académicos cuanto en niveles o ciclos de duración plurianual.

Dado que en la metodología se consolida el predominio de las técnicas centradas en el alumno, con un fuerte apoyo del aprendizaje por descubrimiento y con las teorías de la psicología constructivista jugando un papel fundamental en el quehacer pedagógico, la evaluación preferida es de carácter global, más bien formativa que sumativa, dejándose prácticamente desterrados los procesos selectivos entre la primaria y la secundaria inferior. A ello colabora, también, la extensión de la comprensividad en los niveles de la enseñanza básica.

En los países de la UE y de la AELC/EEE se está dando un fuerte apoyo a la formación del **profesorado**, tanto inicial como permanente, y existe una gran preocupación por la mejora del *status* socio-laboral del docente.

Se han reestructurado los cuerpos docentes en varios países y la formación inicial ha sido objeto de un replanteamiento casi global, tras el cual la formación inicial ha aumentado hasta alcanzar un mínimo de tres años y ha adquirido carácter de estudios superiores en aquellos países donde todavía no lo tenían, o incluso el carácter de universitarios allí donde ya eran superiores. Es más, muchos países han organizado sistemas de formación inicial nuevos o han creado nuevas instituciones donde impartirla. Se han hecho también algunas modificaciones en el currículo de la formación inicial, entre las que cabe destacar la consideración de las prácticas docentes como un elemento imprescindible.

Por su parte, el impulso dado a la formación permanente de los profesores se materializa en la creación de nuevas estructuras institucionales u organizativas especialmente dedicadas a la coordinación de la misma, en algunos casos ligadas a las universidades. Hay también una tendencia a utilizar la formación permanente como uno de los criterios para la promoción profesional. Los aspectos más demandados de la formación permanente son los relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el desempeño de funciones de gestión (especialmente la dirección de centros) y con la puesta en práctica de las modificaciones curriculares.

En el ámbito de la **compensación de desigualdades** parece existir una tendencia a modificar la conceptualización de quienes la precisan, que ya no son denominados minusválidos, sino alumnos con necesidades educativas especiales. Y este concepto es entendido como un continuo en el que se sitúa cada alumno en función de la cantidad y la calidad de los apoyos educativos complementarios que necesita. Ello ha provocado una nueva forma de abordar la educación compensatoria, ya que antes la atención a los sujetos con necesidades educativas especiales se realizaba con medidas paralelas al sistema educativo y ahora se intenta llevarla a cabo dentro del aula.

Así pues, las políticas desarrolladas incluyen dos elementos complementarios: por un lado, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias y, por otro, la aportación de más recursos humanos, materiales y económicos para dar una especial asistencia a las escuelas que cuenten con alumnos integrados de este tipo.

En todos los países se destaca la necesidad e importancia de la **orientación** y de establecer **servicios de apoyo a la escuela**, aunque existe diversidad entre las opciones adoptadas por los distintos países. Esa diversidad y la escasez de reformas en este ámbito hacen difícil establecer una tendencia común en este campo.

Para terminar, en lo referido a la **evaluación y supervisión** de la enseñanza obligatoria, una de las preocupaciones más extendidas es la de involucrar a los padres, profesores y distintos miembros de la comunidad educativa en la evaluación de la marcha general de la enseñanza y de los centros. Además, existe un marcado propósito de informar a la sociedad de los resultados de la evaluación del sistema de enseñanza, lo cual es otro indicador de los esfuerzos por involucrar al conjunto social en el análisis de la educación.

A la evaluación del sistema se le asignan en los diferentes países funciones de supervisión, asesoramiento y apoyo a la acción docente. Se pretende así un equilibrio óptimo entre la función meramente analítica de la evaluación y su función preceptiva. Además de analizar el trabajo del profesor y el rendimiento del alumno, se tiende ahora a considerar de una forma más global todos los factores que afectan al funcionamiento correcto de la escuela, entre los que no se descuida el económico, que algunos países consideran de especial importancia. Asimismo, se enfatiza el interés hacia los procesos educativos, aunque no se descarta una valoración del rendimiento final de los alumnos en determinados países.

En algunos países se han creado organismos, instituciones o departamentos específicamente dedicados a valorar la eficacia del sistema educativo o la calidad del mismo, y responsables del diseño general de los indicadores que servirán para realizar esa valoración. Sin embargo, se tiende a que la ejecución de la tarea específicamente evaluadora sea realizada por profesores en ejercicio, siempre y cuando dispongan de la formación adecuada que les capacite para ello.

9.2. COMENTARIOS FINALES

Durante medio siglo, la educación ha sido considerada en los países industrializados como la clave del desarrollo económico, de la mejora de la calidad de vida y del logro de una sociedad más justa e igualitaria. Esta convicción y el hecho de ser uno de los factores de la realidad social más fácilmente modificable ha llevado a los gobiernos de todos los países occidentales a emprender numerosas reformas en el terreno educativo.

Es ya conocida la evolución seguida por la cambiante perspectiva desde la que se enfocaban las **reformas educativas** y las variaciones en la confianza otorgada a sus efectos transformadores de la sociedad. Se comenzó por un ilimitado optimismo en las primeras décadas posteriores a la II Guerra Mundial (avalado a la vez por teorías tan contrapuestas como la del capital humano o la funcionalista) que llevó a grandes reformas estructurales en todos los sistemas occidentales, así como a una espectacular expansión de la escolarización. A mediados de la década de los 70, a la vista de las escasas transformaciones sociales que había producido un cuarto de siglo de reformas educativas, el entusiasmo empezó a decaer. Se comenzó a hablar de **crisis de la educación** y de la necesidad de ampliar el enfoque de la formación abriéndola más allá del ámbito estrictamente escolar. A la vez, surgieron voces que empezaron a reclamar mayor atención hacia los procesos de ejecución de las reformas y hacia la evaluación de sus resultados.

En los años 80 se multiplican las críticas a la falta de proporción entre los recursos de todo tipo invertidos en la mejora de la educación y los resultados obtenidos. Los más pesimistas acusan al sistema escolar de ser incapaz de evitar el fracaso de un gran número de estudiantes, de no reducir las desigualdades sociales y de adaptarse mal al mercado de trabajo y concluyen que las reformas educativas tienen muy poco impacto en el crecimiento económico y en la equidad social (Simmons, 1980, en Husen y Postlethwaite, 1988, p. 4240). Sin llegar a esta postura extrema, son muchas las voces que se alzan para pedir una contención del gasto despreocupado en educación,

ya que no siempre más recursos significan mejor calidad, y, sobre todo, para pedir una mayor atención a las estrategias de implantación de las reformas y la valoración de sus resultados.

Sin embargo, estas críticas, aunque justificadas en gran medida, parecen exageradas y no acordes totalmente con la realidad. No hay evidencia concluyente de cómo mejoran los sistemas educativos o de cómo llegan las reformas a afectar al rendimiento de la educación, si bien con una perspectiva histórica es innegable el avance global de la educación y su influencia en el conjunto del sistema social. Por tanto, parece claro que hay que seguir innovando, pero eso sí, controlando los recursos invertidos en las reformas y evaluando sus efectos sobre la calidad de la educación entendida en sentido amplio (es decir, atendiendo a algo más que los logros académicos). A esta conclusión, que podría calificarse de "visión realista positiva", parece haberse llegado en la última década y como consecuencia se han iniciado nuevas mejoras de los sistemas educativos.

Pueden ser muchas las **razones** de que se sigan emprendiendo reformas de la educación en Europa, como en todo el mundo desarrollado, a pesar de las severas críticas de los últimos años. En primer lugar, hay que señalar las motivaciones económicas, la necesidad de "no perder el tren tecnológico", muy unidas al ya apuntado remanente de optimismo (o de moderación) de que, a pesar de todo, la educación tiene sentido y su mejora repercute en el crecimiento tanto personal como del conjunto de la sociedad. En segundo lugar, pueden situarse los móviles humanitarios o de equidad, por los que se intenta que capas cada vez más amplias de la población tengan acceso a una educación de calidad. Además, también hay razones de orden meramente político, por las que cada gobierno intenta legítimamente satisfacer con mejoras las demandas de su electorado.

Se acabó definitivamente la época del optimismo ingenuo. Se sabe que son complejos y lentos los procesos por los que las reformas de los sistemas educativos se traducen en mejoras globales de la educación y éstas, a su vez, repercuten en el progreso socioeconómico. Se admite que el costo de las reformas no siempre es proporcional a los beneficios obtenidos de ellas y que en una época de cierta recesión económica hay que reducir y controlar el gasto. Y, por todo ello, aunque se continúen diseñando mecanismos de mejora de la educación, se aminora el volumen de las reformas en todo el mundo occidental.

Así, en los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE, lo que realmente ha tenido lugar en esta década, más que grandes reformas globales, ha sido un proceso de continua evolución, de innovaciones parciales para intentar la mejora de los sistemas educativos. Como en el resto del mundo occidental, existe una preocupación por el rendimiento de las reformas y sus repercusiones económicas. El gasto en educación se ha reducido, o al menos congelado, en la mayoría de los países, debido a la crisis económica, pero también por una lógica racionalización tras comprobar que no siempre un mayor gasto se traduce en mejores resultados.

Continúan vigentes las recomendaciones de Coombs de buscar nuevas **formas complementarias de formación**, más flexibles y dando mayor cabida a la iniciativa social. En todas partes se ponen en marcha proyectos alternativos (formación en empresas, actividades extraescolares, educación no formal, etc.), que alivian los gastos y la excesiva responsabilidad del sistema formal y, a la vez, palián su inevitable rigidez y lentitud de respuesta a las nuevas necesidades formativas. Son modos de mejorar la educación de la población sin grandes gastos ni cambios drásticos.

Pero a la vez, con el tiempo, **los sistemas educativos tienden a ir integrando** dentro de sí parte de las acciones que nacieron como periféricas. Así ha ocurrido con los servicios de orientación y los centros de recursos o con las actividades de la educación compensatoria, tales como apoyo a la escolarización de niños inmigrantes, atención a las áreas rurales, escuelas de educación especial, formas excepcionales de cursar la escolaridad obligatoria, etc. En mayor o menor medida, dependiendo de la organización de cada país, estos servicios han pasado a ser ordinarios de la escuela o a desaparecer como tales e integrarse en las vías regulares del sistema

educativo. Esto es, sin duda, una consecuencia de la tendencia integradora de la educación, acelerada en esta última mitad del siglo XX. Para hacerse una idea del avance de la escuela europea, hay que pensar que la institución que nació en Grecia hace 25 siglos para varones libres pertenecientes a una élite social e intelectual es hoy un lugar donde reciben educación juntos niños y niñas de las más diversas capas sociales, a veces de distintas razas y culturas, y con una amplia gama de capacidades y discapacidades.

Se encuentran todavía grandes **diferencias estructurales** entre los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE. Son totalmente lógicas, debido a las diferentes tradiciones, historias y culturas de cada uno de ellos. Pero lo que resulta menos comprensible es que, con el argumento de acercarse entre sí, se emprendan reformas que, a veces, conducen a resultados estructurales opuestos, aunque el espíritu pedagógico y la concepción curricular que las anime tengan grandes semejanzas.

Salvo excepciones, la educación obligatoria no ha sufrido conmociones estructurales en casi ningún país. Pero dentro de ella la **enseñanza secundaria** está más sujeta a cambios que la primaria, más estable y satisfactoria en todas partes. La secundaria busca su lugar: se junta o separa de la primaria, se divide en ramas o se constituye en un solo tronco, se distribuye en etapas o en ciclos, etc. Sin duda, es el tramo más problemático y controvertido de los sistemas educativos en todos los países, porque a él se adscriben los alumnos en edades más difíciles y porque es el que más ha cambiado su enfoque con la prolongación de la escolaridad obligatoria. La educación primaria ha tenido claro su cometido en todas las épocas y lo sigue teniendo: lograr que todos los niños adquieran las destrezas instrumentales básicas y muy especialmente el dominio de la lectoescritura y la iniciación al cálculo numérico. En los últimos tiempos ha perfeccionado considerablemente sus métodos y ha incrementado sus recursos para lograr estas metas, a la vez que las ampliaba con elementos afectivos, sociales y artísticos, pero todo ello dentro de un marco muy bien establecido. Sin embargo, la enseñanza secundaria ha pasado de ser un nivel de estudios concebido para una élite social encaminada posteriormente a seguir estudios superiores a ser un tramo de enseñanza generalizado para toda la población. Este importante hecho ha obligado a variar sustancialmente su enfoque y a pasar de una orientación académica de alto nivel a otra totalmente distinta que pueda proporcionar una formación general suficientemente satisfactoria para todos los alumnos. Son evidentes las dificultades que entraña tal enfoque y todos los países han tenido que emprender una búsqueda hacia posibles soluciones. Ello ha supuesto ensayar diversas fórmulas para dar cabida a todos los alumnos sin que descienda el nivel de los más capaces; para engarzar satisfactoriamente la primaria y la secundaria inferior por un lado, y ésta con la enseñanza postobligatoria por otro; y para incluir entre los contenidos de este nivel los últimos avances científicos y sociales sin que pierda su vocación de enseñanza generalizada.

Existe cierta coincidencia entre los países de la Unión Europea en cuanto a los **campos de atención preferente de las reformas educativas** de la última década. En primer lugar, han sufrido grandes modificaciones el gobierno de la educación y el reparto de responsabilidades **en la toma de decisiones**. En algunos países este fenómeno se ha producido como consecuencia lógica de un proceso más amplio de descentralización política; en otros, como simple fruto de una mayor conciencia de la necesidad de acercar la toma de decisiones educativas a los usuarios; y, por último, en otro grupo de países se ha dado una redistribución de responsabilidades entre instancias ya descentralizadas. Sin embargo, en todos puede advertirse el denominador común de una preocupación por dar cada vez más cabida a las administraciones no centrales y a los propios centros educativos en la toma de decisiones.

Derivada del fenómeno anterior, se da también en todos los países una tendencia a promover cauces para la **participación de la sociedad** y a buscar nuevos *"partners"* o corresponsables para la educación. Todavía queda un largo camino por recorrer, pero ya se van dando pasos en este sentido. Algunos de ellos son: la existencia de consejos escolares en los centros, con representación de la comunidad y poderes variables según los casos; la creación y mantenimiento

de centros escolares de iniciativa social; la creciente colaboración entre empresas y sistema educativo, la apertura de los centros a su comunidad local con un gran potencial de cooperación mutua; etc. Parece probable que la intervención del Estado en el campo educativo (mayor o menor según países), imprescindible durante una época, irá atenuándose en favor de la sociedad civil, lo que podría suponer un beneficio para la participación social democrática y para la propia educación.

La **organización y dirección de los centros escolares** ha sido también objeto de modificaciones en la mayoría de los países, por varios motivos. En primer lugar, por demandas del aludido reparto de responsabilidades en la toma de decisiones y la consiguiente mayor autonomía de los centros. En segundo lugar, por razones relacionadas con la participación social y la democratización de los procesos de gobierno, anteriormente aludidas. También por exigencias de las nuevas concepciones curriculares que reclaman de los profesores más trabajo en equipo y de los centros nuevas formas organizativas. Y, por último, porque los avances en el conocimiento del mundo de las organizaciones y de la importancia de las interacciones grupales ha llevado a prestar mayor interés a estos temas también en la escuela.

Estas tendencias anteriores se enmarcan en un mismo principio que, con palabra anglosajona, se conoce como "*devolution*", término difícil de definir, pero que significaría algo así como el reconocimiento por parte del Estado de los poderes de la sociedad civil. Lo que lleva no sólo a la descentralización y desconcentración administrativas, sino al fomento de la participación e iniciativa de todas las fuerzas sociales, desde dentro y desde fuera de la escuela.

El currículo es, sin duda, el aspecto que más cambios ha experimentado en esta década. Quizá porque necesariamente tiene que ser un campo en continua evolución, debido a los incesantes y acelerados avances del conocimiento, pero también porque las reformas en otros ámbitos del sistema educativo (fines, estructura del sistema, integración de alumnos con necesidades especiales, educación intercultural, etc.) repercuten con frecuencia en éste. Ha variado sobre todo la concepción del currículo y las distintas responsabilidades en la concreción de su diseño. Sin embargo esos cambios han traído como consecuencia modificaciones en la organización de las áreas curriculares y en el énfasis puesto en el peso respectivo de procesos y resultados.

Por último, hay que mencionar como un campo de atención preferente para todos los países el interés por **la evaluación del sistema educativo y el control del rendimiento de las inversiones que se realizan en sus reformas**. Esto es, por un lado, fruto del proceso seguido en cuanto a la concepción de las reformas que se explicó al principio y, por otro, el reverso de la medalla de la delegación de poderes. Es lógico que el Estado, a la vez que descentraliza y democratiza la toma de decisiones, se preocupe por garantizar los niveles de homogeneidad y calidad del servicio educativo que considere necesarios. De ahí que todos los gobiernos busquen una fórmula para compaginar la autonomía de comunidades regionales, locales y centros educativos con una evaluación aceptablemente uniforme de procesos y productos educativos.

Desde la visión global de las preocupaciones fundamentales de la educación en Europa, que proporciona el conocimiento de las reformas emprendidas en estos años, se puede formular la pregunta de cuáles son las **perspectivas de futuro**. Evidentemente no existe una respuesta segura para una pregunta de tal naturaleza. Sólo se pretende esbozar unas cuantas líneas que permitan atisbar tendencias sociales, económicas y culturales que afectarán a la educación europea del próximo siglo.

Esta es una época de profundas transformaciones sociales, demográficas, culturales, científicas, económicas y políticas en todo el mundo, pero especialmente en Europa. Estas transformaciones tienen una fuerte incidencia en el mundo educativo. No se puede determinar qué papel juega la educación en la promoción de todos estos cambios, aunque, sin duda, no es ajena a ellos.

Pero sí parece seguro que la rápida evolución de la sociedad en este fin de milenio afecta, por fuerza, a los enfoques, contenidos y estrategias de la educación.

Hay que pensar también, en un futuro no muy lejano, en la incorporación de los países del Este a la "gran Europa", lo que complicará aún más el panorama educativo. De momento estos países -con situaciones dispares entre ellos- tienen que resolver bastantes problemas inmediatos, lo que les obliga quizá a tener que posponer las posibles reformas en el terreno educativo. No obstante, la mirada de muchos de ellos ya empieza a dirigirse a la Europa occidental y cambios de mentalidad, más profundos aún que las conmociones políticas y económicas, comienzan a abrirse paso. Como se señala en el Informe Mundial de la Educación: *"El cambio realmente fundamental es intangible: una nueva conciencia de que son posibles la democracia y la sociedad civil, además de un futuro diferente para el que la educación deberá ser en cierto modo una preparación"* (UNESCO, 1994, p. 69).

Por otro lado, es de prever, a la vista de lo ocurrido en los últimos años, que siga aumentando la inmigración a Europa de ciudadanos de los países en vías de desarrollo. Por este motivo, el enfoque intercultural, ya presente como una de las preocupaciones prioritarias en algunos sistemas educativos de Europa, irá previsiblemente ganando terreno, añadiendo así dificultades a la ya compleja situación, pero también obligando a la próspera y etnocéntrica sociedad europea a no cerrarse en sí misma e ir enriqueciendo la educación con nuevas perspectivas. No cabe duda de que es aun mucho lo que el mundo occidental puede ofrecer y a la vez recibir en un intercambio humano y cultural con los países en vías de desarrollo.

De todos modos, el reto mayor que se plantea a los sistemas escolares de cara al futuro es dar una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas de un mundo en cambio continuo y acelerado donde las previsiones se hacen difíciles y las exigencias por parte de la sociedad de altos niveles de calidad son cada vez mayores. Los avances científicos y tecnológicos, con toda la cadena de modificaciones sociales que entrañan, obligan al sistema de enseñanza a plantearse el grave problema de la incorporación de los conocimientos a sus currículos y a la actualización de sus profesionales. Ante esta encrucijada, la solución parece apuntar hacia un enfoque de la educación más orientado a la adquisición de capacidades sistémicas y metacognitivas, que permitan la organización de los conocimientos adquiridos por diversos medios y en distintas fases de la vida.

Las transformaciones de las estructuras económicas y productivas, que han tenido lugar en los últimos años y se prevén aún mayores, tienen también enormes repercusiones sobre los sistemas educativos. No sólo desde el punto de vista de la orientación de los itinerarios profesionales en la enseñanza secundaria y superior, sino, sobre todo, por el enfoque nuevo que supone el fomentar la capacidad de iniciativa y adaptación requeridas en el nuevo mercado de trabajo. Además se presenta como ineludible la necesidad de que la educación prepare a los seres humanos para afrontar creativamente la inactividad laboral que constituirá previsiblemente la mayor parte de su vida. La inserción tardía en el empleo, la jubilación temprana (junto con la mayor duración de la vida) y la disminución de la jornada laboral hacen que ya hoy en día aproximadamente sólo un tercio del tiempo de la vida de un individuo se dedique al trabajo. Es muy probable que el tiempo libre para formación y ocio siga aumentando, con importantes repercusiones humanas y sociales.

Hay que mencionar, como consecuencia lógica de las grandes transformaciones que se prevén en el futuro inmediato para la educación, la necesidad de abordar de forma muy imaginativa la adaptación del profesorado a sus nuevos papeles y el apoyo social a la difícil tarea que se le presenta. Es ya una preocupación prioritaria de todos los países la mejora de la situación de sus profesores y el replanteamiento de su formación inicial y continua. Sin embargo, aún no se han llevado a cabo en este terreno reformas sustanciales a la altura de las realizadas en otros. Probablemente, en los próximos años la atención innovadora se va a centrar, en gran medida, en la figura del profesor como pieza clave para que los sistemas educativos puedan hacer frente a los grandes retos que se le plantean.

Todos estos fenómenos y otros muchos ya conocidos que configuran la sociedad europea actual proyectan inquietudes y esperanzas hacia el futuro. Podrían servir de resumen las palabras de Lesourne (1993, p. 29-30): *“¿Qué nos enseña el análisis del futuro? Que está tal vez en gestación una nueva sociedad; una sociedad penetrada de información, impregnada de ciencia y de técnica, abierta sobre el mundo (...) que se interroga por el sentido de la existencia y su destino. Para esa sociedad nueva ha de emerger, lentamente, un nuevo sistema educativo múltiple en sus ofertas, sus recorridos, sus contenidos, sus participantes; capaz de interesar tanto a los jóvenes como a los adultos, susceptible de adaptarse a las demandas más diversas; un sistema educativo que hará falta inventar progresivamente mediante toques sucesivos a partir del actual”*.

Desde esta óptica, la preocupación por la adecuada orientación de las reformas de los sistemas educativos ocupa un lugar central y es común a las políticas de todos los países. Por eso, el apoyo mutuo resulta indispensable. No sólo por la ventaja de encontrar vías de progreso comunes y aprender unos de otros, sino por la interdependencia cada vez mayor que hace imposibles las soluciones aisladas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anele: *La Unión Europea y la Educación*, ANELE, Madrid, 1994.
- Beck, C.: *Better Schools. A Values Perspective*, The Falmer Press, Bristol, 1990.
- Beck, J. C., Arthur, G. F. K.: "Politics of Educational Reform: The Experience of a Foreign Technical Assistance Project", *Educational Policy*, vol. 5, nº 3, 1991, p. 312-328.
- Bell, G. H.: *Developing an European Dimension in Primary School*, David Fulton, London, 1992.
- Bousquet, J.: *La problemática de las reformas educativas*, MEC., Madrid, 1974.
- Brock, C.: "Formation, diffusion and convergence in European education". *Curriculum*, vol. 12, nº 3, 1991, p. 150-155.
- Brock, C., Tulasiewicz, W.: *Education in a Single Europe*, Routledge, London, 1994.
- Cobalti, A., Del, M. (1977): "Insegnanti e organi collegiali", *Scuola e Città*, nº 3, 1977, p. 97-116.
- Comisión Europea: *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*, Comisión Europea, Bruselas, 1994.
- Comisión Europea: *Education and Training in the European Community. Guidelines for the Medium Term (1989-1992)*, Comisión Europea, Bruselas, 1989.
- Comisión Europea: *Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen: Méthodes et Mécanismes*, Etudes, nº 1, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, Comisión Europea, Luxembourg, 1993.
- Comisión Europea: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Comisión Europea, Luxembourg, 1995.
- Consejo de las Comunidades Europeas: *Textos relativos a la política europea de educación*, 3ª ed., Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, Luxembourg, 1988, ISBN 92-824-0770-2.
- Consejo de las Comunidades Europeas: *Textos relativos a la política europea de educación*, 3ª ed., suplemento, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, Luxembourg, 1990. ISBN 92-824-0770-5.
- Consejo de las Comunidades Europeas: *Textos relativos a la política europea de educación (1990-1991)*, 3ª ed., 2º suplemento, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, Luxembourg, 1994.
- Consejo de Europa: *Législations scolaires: Dialogues sur les réformes en Europe centrale et orientale*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, 1994.
- Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1988-93, MEC, Madrid, 1993.
- Convey, A. (ed.): *Approaches to the European Dimension in Teacher Education*, UKCEE and Central Bureau for Educational Visits and Exchanges., London, 1992.
- Corradini, L.: "Comunidad, democracia, pluralismo y participación: el caso italiano", *Revista de Educación*, nº 252, 1977, p. 92-107.
- Coulby, D., Bash, L.: *Contradiction and conflict. The 1988 Education Act in Action*, Cassell Education, London, 1991.
- Cox, B.: *Cox on Cox, and English Curriculum for the 1990s*, Stoughton, London, 1991.
- Danish Ministry of Education: *Report to OECD. Danish Youth Education. Problems and Achievements*, Danish Ministry of Education, Copenhagen, 1994.
- Department of Education and Sciences: *The Educational System of England and Wales*, Department of Education and Sciences, London, 1980.

Entrena Cuesta, R.: "Estado regional, Estado autonómico, Estado federal". En VV.AA.: *Administración y Constitución. Estudios en homenaje al profesor Mesa Moles*, Presidencia del Gobierno, Madrid, 1982.

Elvin, L. (1981): *The Educational Systems in the European Community: A Guide*, NFER/Nelson., Windsor 1981.

Erdas, F. E.: "Autonomía y participación en la escuela italiana", *Revista de Educación*, nº 299, 1992, p. 169-200.

Eurydice: *Administrative and financial responsibilities for education and training in the European Community*, Brussels, 1993.

Eurydice: *Enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la Comunidad Europea*, Bruselas, 1993.

Eurydice: *Enseñanza Privada-Enseñanza no Pública: Formas y estatutos en los estados miembros de la Comunidad Europea*, Bruselas, 1993.

Eurydice: *Measures to combat school failure: A challenge for the construction of Europe*, Eurydice, Brussels, 1993.

Eurydice: *Organization of school time in the Member States of the European Community*, Brussels, 1993.

Eurydice: *Requirements for entry to higher education in the European Community*, Brussels, 1993.

Eurydice: *The main systems of financial assistance for students in higher education in the European Community*, Brussels, 1993.

Eurydice: *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*, Eurydice, Bruselas 1994.

Eurydice: *Consejos consultivos y otras formas de participación en la educación en la Unión Europea*, Bruselas, 1996.

Eurydice: *Los Directores de centros escolares en la Unión Europea*, Bruselas, 1996.

Eurydice: *El papel de los padres en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea*, Bruselas, 1997.

Fadiga Zanatta, A. L.: *Il Sistema Scolastico Italiano*, Il Mulino, Bologna, 1980.

Federal Republic of Germany: *Report on the development of education 1990-1992. Report to the 43rd session of the International Conference on Education, Geneva, September 1992*, Bonn, 1992.

Ferrer, F.: *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*, PPU, Barcelona, 1990.

Galton, M., BLITH, A.: *Handbook of Primary Education in Europe*, David Fulton Publishers, London / Council of Europe, Strasbourg, 1989.

García Garrido, J. L.: *Fundamentos de educación comparada*, Dykinson, Madrid, 1991.

García Garrido, J. L.: *Sistemas educativos de hoy*, Dykinson, Madrid, 1993.

García Garrido, J. L.: *Reformas educativas en Europa*, CECE-ITE, Madrid, 1994.

García Garrido, J. L., Pedró García, F., Velloso, A.: *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*, Cincel, Madrid, 1989.

Higginson, J.H.: *Selections from Michael Sadler*, DeJall et Meyorre International Publishers Ltd, Liverpool, 1979.

Husen, T., Postlethwaite, T. N.: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford, 1988.

Lázaro, E.: *La educación en el estado de las autonomías. Atribución y ejercicio de competencias educativas*, 2ª ed., MEC, Madrid, 1985.

Le Metais, J.: *Conservative Values and Education Policy 1979-1990*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Department of Government, Burnel University 1992.

Lesourne, J.: *Educación y Sociedad: Los desafíos del año 2000*, Barcelona, 1993.

MacClean, M.: *Britain and a Single Market Europe: Prospects for a Common School Curriculum*, Kogan Page, London, 1990.

Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation: Développement de l'Éducation 1990-92. *Le mouvement éducatif dans la Communauté française de Belgique. Conférence internationale de l'éducation. UNESCO, 43ème session-Genève 1992*, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Bruxelles, 1992.

Ministère de l'Éducation nationale: *40e Session de la Conférence internationale de l'éducation, 40e session, UNESCO, Genève, 1986: rapport national de la France*, Paris, 1986.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: *L'enseignement de la langue néerlandaise en Belgique*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1994.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap: *Educational Developments in Belgium 1992-1994. The Flemish Community. International Conference on Education, 43rd Session-Genève*, Ministerie Van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1994.

Ministerio de Educação: *A reforma educativa em marcha*, Ministerio de Educação, Lisboa, 1989.

Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación y el proceso autonómico. Textos legales y jurisprudenciales*, 1 vols, MEC, Madrid, 1986-1993.

Ministerio para las Administraciones Públicas: *Régimen de distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Educación, Investigación y Deportes*, INAP, Madrid 1991.

Ministry of Education and Science: *Education Policy in the Netherlands: 1990-1992*. Ministry of Education and Science, Zoetermeer, 1992.

Neave, G.: *The EEC and Education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent, 1984.

OCDE: *L'enseignement dans les pays de l'OCDE: 1987-88: recueil d'informations statistiques*, OCDE, Paris, 1990.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, MEC/Paidós, Madrid, 1991.

OCDE: *"Les systèmes éducatifs en Belgique: similitudes et divergences. Examen de politiques nationales d'éducation"*, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Bruxelles, 1991.

OCDE: *Education at a glance: OECD indicators = Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1992.

OCDE: *Education at a glance. OECD indicators = Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1993.

OCDE: *Curriculum reform. Assessment in question = La réforme des programmes scolaires: l'évaluation en question*, Paris, 1993.

OECD: *Compulsory schooling in a changing world*, OECD, Paris, 1983.

OECD: *Review of National Policies for Education: Netherland*, OECD, Paris, 1991.

Palomba, D., BERTIN, N.: *Insegnare in Europa. Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1993.

Paniagua, J.: "La educación en el estado de las autonomías: el proceso de transferencias y competencias", En Paniagua, J. y San Martín, A.: *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Diputación Provincial de Valencia/Centro de Alzira-Valencia de la UNED, 1989, p. 73-83.

Passow, H., Noah, H., Eckstein, M., Mallea, J.: *The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems*, Almquist & Wiksell International, Stockholm, 1976.

Pedró, F.: "Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 1, 1993, p. 59-93.

Popkewitz, Th. S.: "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación", *Revista de Educación*, nº 299, 1992, p. 95-118.

Puelles Benítez, M. de: "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental", *Revista de Educación*, nº 299, 1992, p. 353-376.

Puelles Benítez, M. de: "Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 1, 1993, p. 35-57.

Puelles Benitez, M. de: "La política educativa del Estado autonómico". *Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: Política y Educación*, ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1995.

Tiana, A.: *The Evaluation of the Spanish Educational System: Past Experiences, Current Trends and Prospects*. Documento policopiado presentado en la XXXIV Asamblea General de la I.E.A, 1993.

Tulasiewicz, W.: "Knowledge or Communication: towards a new role for modern foreign languages in the school curriculum". In Tulasiewicz, W. and Adams, A. (eds.): *Teachers's Expectations and Teaching Reality*, Routledge, London, 1990.

Tulasiewicz, W., et al.: *Comparative studies of multicultural classrooms in the EEC. Interim Report of this EC-funded research*, University Department of Education, Cambridge, 1991.

UNESCO: *Informe mundial de la educación*, UNESCO, Madrid, 1994.

Viñao Frago, A.: "Descentralización y participación educativa: un análisis comparado", *Anales de Pedagogía*, nº 1, 1983, p. 285-300.

Viñao Frago, A.: "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas", *Educación y Sociedad*, nº 3, 1985, p. 129-150.

PARTE II

DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS EN CADA UNO DE LOS PAÍSES



Cada informe nacional es responsabilidad
de la Unidad Nacional de EURYDICE correspondiente.

BÉLGICA (COMUNIDAD FRANCESA)

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Durante los diez últimos años se ha producido una gran reforma de las instituciones en Bélgica. Como resultado de ésta las estructuras federales han cedido las competencias en educación, entre otros sectores de intervención, a las Comunidades. En Bélgica existen tres Comunidades (germano-parlante, flamenca y francesa), contando cada una de ellas con poder legislativo y ejecutivo.

La tendencia durante este período en lo que respecta a la educación ha sido la reflexión constante sobre los contenidos de la enseñanza y la mejora de la integración del alumnado con dificultades, y la adaptación de la enseñanza técnica y profesional a la realidad del mundo empresarial. Un hecho importante fue la redacción del informe de la OCDE sobre la enseñanza en 1992, que puso de manifiesto la calidad general del sistema educativo belga, y que destacó el número alarmante de alumnos que repetía curso. Al constatar estos hechos, se puso en marcha una nueva estrategia que daba prioridad a la enseñanza por ciclos y a la definición de unos niveles de competencias que debe adquirir el conjunto de los alumnos al finalizar un ciclo.

Cronológicamente, las diferentes reformas se desarrollaron de la forma siguiente:

En 1983, la escolaridad obligatoria se amplió a un período de 12 años, desde los 6 hasta los 18 años. Esta reforma tenía como objetivo garantizar una mejor cualificación de los alumnos y ofrecerles mejores oportunidades de inserción en el mercado de trabajo. Al retrasar la entrada de los estudiantes en este mercado, contribuía además a disminuir el porcentaje de jóvenes parados. Diez años después, ya no se cuestionan los 12 años de escolaridad obligatoria, aunque el período abarcado (de 6 a 18 años) es objeto de nuevas reflexiones.

Desde el curso 1984/1985, la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y secundaria inferior pasó de dos a tres años. Esta prolongación de la formación vino impuesta por la necesidad de profundizar en sus aspectos prácticos, así como de reforzar las bases de los conocimientos disciplinarios.

En 1988, la transferencia de las competencias en educación desde el nivel nacional a las comunidades se hizo realidad. De este modo, se pudieron tener en consideración más adecuadamente las realidades específicas propias de cada grupo lingüístico, pero no se asignaron medios financieros suficientes para poder definir nuevas políticas más voluntaristas. Los primeros años con la descentralización en la enseñanza fueron objeto de importantes protestas por parte del personal docente que reclamaba, entre otras cosas, una revalorización económica de su función.

En 1989, se crearon zonas de educación prioritaria basándose en un modelo ya experimentado en Francia. Estas zonas, basadas en el principio de la promoción de medidas de discriminación positiva en favor de la población escolar menos favorecida y en situación de fracaso escolar, supusieron la asignación de medios presupuestarios específicos para determinados centros educativos.

En 1990, en la red de la Comunidad Francesa se generalizaron los consejos de participación en el seno de cada centro. Estos consejos tienen como objetivo principal emitir dictámenes y propuestas sobre la organización material, administrativa y pedagógica del centro.

En 1992, tras las conclusiones del informe de la OCDE, la Comunidad Francesa inició una profunda reforma de la enseñanza obligatoria que supuso la adopción, de acuerdo con todas las partes implicadas, de una estrategia global y progresiva de acciones comunes a las diferentes redes de enseñanza. Se adoptaron, entre otros, los principios de estructuración de los estudios por ciclos, armonización de los horarios en la enseñanza secundaria, definición de umbrales de competencia por ciclo, reducción de las modalidades técnicas y profesionales, que pasan de cerca de 450 a 150.

En 1993, la adopción de la normativa sobre formación en alternancia permitió el desarrollo de una formación que contaba con poca difusión en la Comunidad Francesa, caracterizada por un acercamiento más profundo entre el mundo de la educación y el de la empresa.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Con el fin de asegurar una mayor coherencia para el conjunto del sistema de la educación y de la formación, el *Consejo de Educación y Formación de la Comunidad Francesa*, encargado de analizar el estado del sistema educativo y de la formación y de emitir dictámenes destinados a los ministros, definió tres objetivos generales aplicables al conjunto de las redes de la enseñanza para todos los niveles de la educación obligatoria.

Los objetivos son los siguientes:

La enseñanza debe fomentar el desarrollo personal de cada alumno.

Uno de los objetivos de la enseñanza es la consecución del desarrollo personal y de la felicidad de cada alumno, lo que supone actitudes positivas respecto a uno mismo (confianza, autonomía), respecto a los demás (respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad) y respecto al grupo social (participación en las decisiones colectivas, las actividades, la gestión de la vida colectiva).

La enseñanza, al ayudar a los jóvenes a construir sus esquemas de conocimiento, debe llevarles a ocupar un lugar activo en la vida económica.

La enseñanza debe ser legítimamente un factor preponderante en la preparación de los alumnos para el ejercicio de una profesión, elemento de integración social y de participación. No se trata de plantearse este objetivo de inserción en el sentido estricto de enseñarles un saber hacer que se pueda transferir directamente al mercado de trabajo, sino de hacer que el alumno sea capaz de reflexionar y de actuar en función de los conocimientos a los que haya tenido acceso. Se insiste más en los instrumentos de conocimiento que en la información científica en sí.

La enseñanza debe llevar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos responsables en una sociedad libre.

El objetivo es formar ciudadanos capaces de realizar y de mantener viva la democracia en aquellos lugares en los que deba expresarse su soberanía. Gracias a la definición práctica de dinámicas participativas, los alumnos se ven obligados a tomar parte en el ejercicio del poder, garantizando el Estado de derecho mediante el respeto de la voluntad general y de las minorías. Cuando, representados por otros, deleguen su mandato, habrán aprendido a formularlo con toda claridad, a verificar su ejecución y a pedir cuentas a sus delegados.

Hay que construir una enseñanza que pueda ayudar a los jóvenes a desarrollar una reflexión personal acerca de la naturaleza de los poderes, la forma de ejercerlos, el funcionamiento de las instituciones, los aparatos y las estructuras, la identificación de las fuerzas que los atraviesan, la posición que debe adoptar el ciudadano ante estas instituciones para preservar, tanto su propia identidad como la democracia.

El *Consejo de Educación y Formación* ha establecido unos objetivos específicos para la enseñanza básica. Esto se ha desarrollado al mismo tiempo que una reflexión sobre la revisión de las estructuras que defiende una articulación más armoniosa entre la educación infantil y la educación

primaria. Al finalizar este proceso, la enseñanza básica deberá estar menos fragmentada y ser más respetuosa con las diferencias de ritmo y las formas de aprendizaje de los alumnos. Deberá organizarse de modo que garantice el éxito escolar a todos los niños.

Así pues, la escuela básica debe participar:

- ◆ en la realización del niño, asegurando el carácter complementario del desarrollo del niño y sus aprendizajes;
- ◆ en la construcción de los conocimientos, del saber hacer, del saber ser y del saber llegar a ser, mediante una enseñanza centrada en el niño y su proceso de aprendizaje;
- ◆ en la socialización del niño, en el aprendizaje y el ejercicio de su ciudadanía, tratando de «integrarlo» en la sociedad y de desarrollar en su interior actitudes y capacidades para que pueda intervenir desde su más tierna edad como agente activo, capaz de comprometerse y de tomar parte en la evolución de la sociedad.

Para consolidar estos objetivos definidos por el *Consejo de Educación y Formación* y desde una misma perspectiva, cada red de enseñanza cuenta con cierta autonomía a la hora de precisarlos, desarrollarlos o completarlos.

De este modo, el ministro de Educación de la Comunidad Francesa presentó en 1991 un proyecto educativo para los centros de su red.

Las orientaciones contenidas en este proyecto abarcan los grandes ejes sobre los que se pueden definir los objetivos de la enseñanza obligatoria. Tiende, entre otras cosas, a preparar a los jóvenes para insertarse, actuar y encontrar su equilibrio y su desarrollo personal en un mundo en transformación en el que los conocimientos, las ideas y las técnicas se desarrollan a un ritmo acelerado y en el que los valores se cuestionan sin cesar. También pretende formarlos para su papel de ciudadanos responsables y darles medios para lograr una sociedad más humana, más tolerante, más solidaria y más justa.

Su orientación general se inscribe dentro del marco de la definición que se da a la noción de neutralidad de la enseñanza pública en la declaración de 8 de mayo de 1963, actualizada por el decreto de 31 de marzo de 1994; que descansa fundamentalmente en las exigencias de objetividad en la exposición de los hechos, honradez intelectual al servicio de la verdad, entrenamiento progresivo para la investigación personal.

En fin, este proyecto educativo pone de manifiesto la necesidad de promover a través de todas las actividades de la vida escolar una formación armoniosa de acuerdo con tres ejes que se complementan y se interrelacionan: educar para los conocimientos, para el saber hacer, educar en el sentido social y cívico y favorecer la realización personal y la adquisición del saber ser.

2. ADMINISTRACIÓN GENERAL

Tras la revisión constitucional de 1988, se transfirieron a las Comunidades las competencias en materia de enseñanza. Sólo siguen siendo de competencia federal, las tres funciones precisadas en el artículo 127 de la Constitución que son las siguientes:

- ◆ el establecimiento de los límites de la escolaridad obligatoria;
- ◆ las condiciones mínimas para la expedición de los diplomas; y
- ◆ el régimen de pensiones.

En lo sucesivo, la enseñanza queda organizada, subvencionada o reconocida por una de las tres Comunidades (germano-parlante, flamenca y francesa). Con el fin de garantizar la permanencia de los principios fundamentales aplicables a la enseñanza, éstos se han inscrito directamente en el artículo 24 del texto constitucional, cuyo contenido es el siguiente:

- ◆ La enseñanza es libre; queda prohibida cualquier medida preventiva; la represión de los delitos sólo se regula mediante la ley o el decreto. La Comunidad garantizará a los padres la

libre elección. La Comunidad organizará una enseñanza neutral que desarrolle el respeto a las concepciones filosóficas, ideológicas o religiosas de los padres y de los alumnos.

- ◆ Si una Comunidad, como poder organizador, desea delegar competencias en uno o más organismos autónomos, sólo podrá hacerlo por decreto adoptado por mayoría de dos tercios de los votos emitidos.
- ◆ Todo el mundo tiene derecho a la enseñanza dentro del respeto a las libertades y los derechos fundamentales. El período de escolaridad obligatoria es gratuito. Todos los alumnos sometidos a la escolaridad obligatoria tendrán derecho, con cargo a la comunidad, a una educación moral o religiosa.
- ◆ Todos los alumnos o estudiantes, padres, miembros del personal y centros de enseñanza son iguales ante la ley. Las leyes tendrán en consideración las diferencias objetivas, las características propias de cada poder organizador, que justifiquen un tratamiento adecuado.
- ◆ La organización, el reconocimiento o la subvención de la enseñanza por parte de la Comunidad quedarán fijadas por ley o decreto.

La organización y la gestión de la enseñanza dependen de las competencias de las Comunidades, que tienen a partir de este momento capacidad para desarrollar con total independencia su política educativa.

El principio general de la financiación de las Comunidades y Regiones se regula en una ley especial (16 de enero de 1989) que define las fuentes de financiación, las modalidades de cálculo de los importes y su evolución. Para las Regiones, el principio adoptado se basa en un reparto del impuesto sobre la renta de las personas físicas. Además, la ley les concede la posibilidad de percibir ingresos fiscales propios.

En lo que se refiere a las Comunidades, su financiación está asegurada por la transferencia de los **ingresos federales** y de los ingresos no fiscales, así como por la deuda.

En fin, la ley especial establece la responsabilidad financiera de las Comunidades que deben utilizar sus propios medios sin poder recibir ayuda complementaria.

El cálculo de los créditos presupuestarios que hay que transferir a las Comunidades se estableció en 1988 sobre la base del conjunto de los gastos relativos a las antiguas competencias que debían ser transferidas (principalmente la enseñanza).

Los créditos previstos para las Comunidades no tienen en cuenta la financiación de los gastos pasados ni los de la enseñanza universitaria impartida a los estudiantes extranjeros, que quedan a cargo del presupuesto federal.

Para las competencias tradicionalmente gestionadas por las Comunidades desde 1980 (cultura, sanidad, ayuda a las personas), la financiación procede de:

- ◆ una parte del impuesto sobre la renta de las personas físicas localizado en la región lingüística en cuestión, más una parte de dicho impuesto localizado en la región de Bruselas capital, lo que supone el 20% para la Comunidad Flamenca y el 80% para la Comunidad Francesa;
- ◆ la parte de los ingresos procedentes del canon de radiotelevisión, de acuerdo con el mismo principio territorial y la misma clave de reparto en la región de Bruselas capital.

En 1989 la transferencia de la enseñanza a las Comunidades pasó a ser un hecho, se puso a su disposición un porcentaje de los ingresos globales del impuesto sobre el valor añadido (IVA) calculado en función de los gastos de enseñanza de 1988, además de dos fuentes de financiación con las que ya contaban (impuesto sobre la renta de las personas físicas e ingresos procedentes del canon de radio y televisión para las antiguas competencias ya transferidas).

El importe del IVA así transferido se adapta a las Comunidades Flamenca y Francesa en función de un coeficiente demográfico (jóvenes de 0 a 18 años en cada comunidad). Además, las tres grandes

fuentes de financiación son objeto de una adaptación en función del tipo de fluctuación del índice medio de los precios al consumo.

Paralelamente a estos dos criterios de adaptación, se aplica a los importes asignados a las Comunidades un mecanismo de transición durante un período de 10 años (hasta 1999) para que la clave de reparto del importe del IVA adoptada en 1989 -56,22% para la Comunidad Flamenca y 43,78% para la Comunidad Francesa- corresponda, al finalizar este período, a la proporción real de población de menos de 18 años en cada Comunidad.

En el año 2000 la financiación procederá de dos fuentes localizadas (canon sobre radio y televisión e impuesto sobre la renta de las personas físicas, que refleja la riqueza real) y de un reparto del importe del IVA realizado estrictamente en función del número de jóvenes de 0 a 18 años por Comunidad. La deuda emitida en determinadas condiciones seguirá completando los recursos de las Comunidades.

3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

La tendencia generalmente aceptada en la Comunidad Francesa desde hace varios años es aumentar la autonomía de los centros de enseñanza.

3.1. LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN

Después de haber desarrollado una política que creaba las condiciones de una gestión autónoma y responsable de los propios centros, el decreto de 9 de noviembre de 1990 establecía, entre otras medidas, la participación de los miembros de la comunidad educativa de los centros de la red de la Comunidad Francesa a través de los **Consejos de participación**. Estos consejos no tienen como objeto ocuparse de los detalles de la gestión diaria del centro, sino discutir las opciones fundamentales en ámbitos determinados, con el fin de desarrollar una acción educativa motivadora, dinámica y prospectiva, facilitando así el proceso de descentralización y de desarrollo de la autonomía.

Los Consejos de participación son obligatorios desde 1991, abarcando todos los niveles de la enseñanza obligatoria, incluyéndose los centros de enseñanza de promoción social, los internados y los hogares de acogida.

Tienen diferentes objetivos, tales como la realización de dictámenes o propuestas sobre la organización pedagógica del centro (elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo propio del centro, abanico de opciones y orientaciones de estudios, participación en actividades paraescolares, organización del apoyo a los alumnos con dificultades...), su organización material y administrativa (adaptación y mejora de los locales escolares, armonización de las acciones sociales...). Además, deben estar informados de la financiación concedida al centro y de las experiencias pedagógicas en marcha. Colaboran con la organización de las actividades extraescolares y están asociados a las operaciones de promoción del centro.

Cada Consejo está compuesto por miembros natos (dirección del centro, director del centro de orientación psico-médico-social...), miembros elegidos por sus iguales (profesorado, personal administrativo, alumnos), miembros delegados por su organismo o su organización (organización sindical, asociación de padres...) y personalidades externas procedentes del Consejo municipal donde tenga su sede el centro.

Al comenzar el curso escolar en 1993, más del 93% de los centros de la red contaba con un consejo de participación.

3.2. LOS CONSEJOS DE ZONA

A comienzos del curso de 1992, siguiendo las recomendaciones del informe de la OCDE y para racionalizar la oferta de formación, se crearon los **Consejos de zona**, que en 1993 ya eran plenamente operativos. Se establecieron diez zonas geográficas para la enseñanza secundaria y doce para la enseñanza básica en la Comunidad Francesa, que comprenden el conjunto de los centros escolares de todas las redes de enseñanza. La puesta en marcha de una concertación por zonas geográficas en las que participan todos los centros de todas las redes tiene un doble objetivo: por una parte, evitar la competencia entre centros en la oferta de formación y, por otra, reducir la dispersión de opciones que supuso una situación anterior costosa y difícil de controlar, es decir, la organización de 6.000 clases u opciones que contaban con cinco alumnos o menos.

En el pasado, la programación de las opciones era competencia exclusiva de cada poder organizador. Ahora, las nuevas opciones se programan tras una concertación entre los centros del mismo carácter (a saber, por una parte la enseñanza laica o no confesional y por otra la enseñanza confesional) y a continuación son objeto de una concertación para toda la zona. Estas concertaciones se organizan cada año en primavera para obtener los últimos arbitrajes al finalizar el año escolar, permitiendo así fijar opciones para el comienzo del curso escolar siguiente.

Además, la organización en zonas del sistema educativo tiene como objetivo la descentralización de la toma de decisiones. Desde el comienzo del curso escolar 1992/1993 los Consejos de zona tomaron decisiones sobre la enseñanza básica y secundaria en materia de programación y de formación permanente. En la Comunidad Francesa, la descentralización se aplica también a los traslados y a los cambios de asignación del personal docente.

4. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. LA PROLONGACIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Tras intensos debates, en junio de 1983, se adoptó la ley relativa a la **prolongación de la escolaridad obligatoria** hasta los 18 años. Sus defensores la consideraron como «cargada de esperanzas. Esperanza de una mayor continuidad entre la enseñanza primaria y secundaria, esperanza de una mejor formación básica para los jóvenes, esperanza de una buena inserción social de los marginados de la enseñanza, esperanza de una mejor preparación para la vida activa mediante la enseñanza obligatoria a tiempo parcial y una integración de los jóvenes que se enfrentan con la realidad socio-económica, en fin, esperanza de un progreso sociocultural para el conjunto de los jóvenes, pues son muchos los que abandonan la escuela a los 14, 15, 16 y 17 años, sin que a menudo su escolaridad secundaria haya sido reconocida por un diploma». (A. Liénard - *Libre Belgique* - 15 de noviembre de 1983).

Más de diez años después hay que destacar la importancia de la ley (aunque no se hayan cumplido todas sus promesas) y su papel determinante en el proceso de reforma que se puso en práctica tras su adopción.

Hay que recordar que la prolongación del período de escolaridad obligatoria puede tomar la forma, a partir de los 15-16 años, de una enseñanza a tiempo parcial. Esta disposición está en la base de una revitalización de los ciclos de formación relacionados con el aprendizaje y de la creación de *centros de enseñanza con horario reducido (CEHR)*, que se convirtieron en 1989 en *centros de educación y de formación en alternancia (CEFA)*. Estos centros, integrados en los centros de enseñanza secundaria, ofrecen posibilidades de formación flexibles, impartiendo clases teóricas acompañadas de ejercicios prácticos y cursillos en la empresa.

4.2. LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL

En cuanto a la enseñanza profesional, se acoge a las disposiciones del Real Decreto del 29 de junio de 1984 relativo a la organización de la enseñanza secundaria, que le permite abandonar su aislamiento estableciendo puentes hacia la enseñanza técnica y previendo en determinadas condiciones que los alumnos de enseñanza profesional puedan obtener los mismos títulos que los de enseñanza general y enseñanza técnica.

Las operaciones de simplificación del número de opciones (de 450 se han quedado en 150) en la enseñanza técnica y profesional completan el dispositivo, para controlar mejor la formación general de los alumnos, ofreciéndoles al mismo tiempo una cualificación más adaptada a las realidades de la vida económica. El desarrollo de las relaciones entre los centros y las empresas se inscribe también en la misma perspectiva.

Por ejemplo, en 1993 se adoptó una **Normativa sobre formación en alternancia** con los siguientes objetivos:

- ◆ ayudar a los jóvenes a construir su proyecto personal y profesional;
- ◆ reforzar y actualizar sus conocimientos y su saber hacer;
- ◆ familiarizarlos con su futuro medio socioprofesional;
- ◆ ofrecerles una cualificación reconocida; y
- ◆ facilitar su primera inserción en la vida activa.

La originalidad de esta enseñanza está en una práctica pedagógica que asocia a la institución social y a la empresa, con la doble misión de educación y formación profesional. Desde esta perspectiva, la escuela y la empresa participan estrechamente en la formación del alumno a través de un proyecto común de cualificación, definido obligatoriamente en función de un perfil de familias de oficios.

La **Normativa sobre formación en alternancia** expresa la voluntad común del mundo de la educación y de las uniones de empresas valonas y de Bruselas de implantar progresivamente la formación en alternancia (19 escuelas la practicaban en 1993) en la enseñanza de tercer grado. La escuela sigue asumiendo el control de la formación y el joven sigue siendo considerado un alumno. En cuanto a la empresa, acepta integrarlo en situaciones de trabajo real y se compromete a nombrar tutores cualificados que deberán colaborar estrechamente con los profesores de la escuela. El profesor y el tutor se convierten en los verdaderos motores del aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los procesos de inserción como a la definición de las tareas, su seguimiento y la evaluación de los alumnos.

4.3. PROMOCIÓN DE UNA «ESCUELA DEL ÉXITO»

Paralelamente a este movimiento de reforma de la enseñanza técnica y profesional y de puesta en marcha del sistema de enseñanza a tiempo parcial, una reflexión general sobre el elevado número de retrasos escolares ha llevado a las autoridades a desarrollar una enseñanza organizada en ciclos, un procedimiento de definición de umbrales de competencias (véase punto 5 más abajo) y una armonización de los horarios de la enseñanza secundaria.

El paso a una organización en ciclos de dos años o más se realizará progresivamente dentro del marco de la organización de la enseñanza básica y secundaria. Por ejemplo, antes del año 2000, todas las escuelas infantiles y primarias deberán adecuarse a este sistema. De este modo, cada niño podrá:

- ◆ cursar la escolaridad de forma continua y a su ritmo desde el momento en que se incorpora a la escuela infantil hasta el final del segundo año de la primaria;
- ◆ realizar en este período los aprendizajes indispensables, en función de unos umbrales de competencias, definidos tras concertación con los poderes competentes y centrándose en la noción de «nivel de estudios».

A partir del año 2005, está previsto que todas las escuelas primarias hayan ampliado este dispositivo desde el tercer año al sexto. Esta planificación de la reforma ha sido aprobada por el conjunto de los poderes competentes, que han firmado un acuerdo para fomentar una «escuela del éxito».

En cuanto a la enseñanza secundaria, en el curso escolar 1993/1994 se experimentó una organización por ciclos de dos años en el primer grado, para el que un centenar de escuelas se presentaron voluntarias. El sistema se generalizó el 1 de septiembre de 1994, al comienzo del curso escolar. Los objetivos de esta nueva organización son:

- ◆ llevar a un máximo de alumnos a su nivel más alto, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, en el paso fundamental a la enseñanza secundaria, pues se trata de un período crítico de adaptación para algunos alumnos;
- ◆ favorecer una elección no condicionada por el fracaso escolar entre las diferentes modalidades de enseñanza del segundo grado, en particular en lo que se refiere a la enseñanza técnica.

Por ejemplo, en el primer grado de la enseñanza secundaria, se evaluará a los alumnos de forma continua durante dos años. Al finalizar este grado se tomará una decisión sobre su «éxito» o su «fracaso».

Paralelamente a esta organización en ciclos, se implanta un procedimiento de armonización de los horarios de la enseñanza secundaria general para el conjunto de los centros escolares, independientemente de su red. Los objetivos de esta medida son:

- ◆ acabar con la competencia entre centros, que se veían obligados a sobrecargar los horarios para seducir a las familias, como si se tratara de una garantía de calidad;
- ◆ ofrecer una mayor polivalencia en el segundo grado con el fin de que los alumnos puedan madurar su elección;
- ◆ actualizar la formación para obtener mejores resultados en los estudios superiores. Muchos profesores universitarios, en particular de las facultades que reciben a los alumnos que han seguido cursos muy especializados, como matemáticas avanzadas o latín y griego, consideran que los alumnos presentan a menudo lagunas graves en la capacidad de análisis y de síntesis o en la práctica del trabajo en equipo.

Los nuevos horarios comunes para el tercer grado pretenden dar mayor importancia a:

- ◆ las disciplinas literaria y lingüística;
- ◆ las disciplinas científicas;
- ◆ el equilibrio entre la formación literaria y científica;
- ◆ el latín y las matemáticas;
- ◆ el equilibrio entre la formación científica y la educación física.

El conjunto de estas medidas tiende a desarrollar unas líneas maestras que controlen el fracaso escolar, reforzando los conocimientos de base y las facultades de análisis y de síntesis de todos los alumnos. Estas líneas maestras son cinco y pretenden:

- ◆ conceder una importancia prioritaria en **todas** las clases a los progresos de todos los alumnos **en el conocimiento de la lengua francesa;**
- ◆ favorecer el enfoque interdisciplinario desde la perspectiva de una formación global del alumno (conocimientos, aptitudes para el análisis y la síntesis, método de trabajo...);
- ◆ mejorar la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza secundaria;
- ◆ organizar una evaluación basada en las aptitudes adquiridas y las competencias en proceso de adquisición, más que en contenidos particulares;
- ◆ poner a disposición del profesorado herramientas que le permitan una evaluación de los alumnos, no en función de la media de los alumnos de una clase en particular, sino de acuerdo con referencias comunes al conjunto de los centros.

4.4. LOS RITMOS ESCOLARES

En lo que se refiere a la definición de nuevos ritmos escolares y de un nuevo calendario, hay que destacar que se está realizando una reforma progresiva para asociar a todos los actores del medio educativo (poderes organizadores, docentes, padres de alumnos, etc.). El objetivo es equilibrar lo mejor posible los periodos de vacaciones y los periodos de trabajo.

5. LOS PROGRAMAS

La nueva organización por ciclos de dos años, aplicada y generalizada a partir del curso escolar 1993/1994 para el primer grado de la enseñanza secundaria, cuestiona los programas de enseñanza desde la perspectiva de los umbrales de competencias (a veces denominados también competencias clave). Esta reforma rompe con la tradición tan arraigada en Bélgica de los exámenes de fin de curso que, en función de los resultados obtenidos, determina la promoción del alumno a la clase superior. Para permitir que cada alumno avance a su ritmo, en función de sus aptitudes, se está implantando un nuevo sistema de evaluación.

La evaluación formativa a lo largo de todo el ciclo tiene en cuenta la progresión individual de cada alumno y, al finalizar el ciclo, una prueba de evaluación permite verificar la adquisición de los umbrales de competencias que permitirán al alumno entrar en el año superior con un máximo de posibilidades de éxito. A través de esta estructura, se mejora la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza secundaria, permitiendo, además, una progresión equilibrada y respetuosa de todos los alumnos. Los umbrales de competencia son las bases mismas de la evaluación y son comunes para todas las redes, que los están definiendo en tres etapas:

- ◆ se distribuyó un primer documento a las cien escuelas inscritas en la reforma en 1992, así como a los inspectores, a las asociaciones de padres y a todos aquellos que lo solicitaron;
- ◆ las reacciones de los docentes implicados en la reforma se recogen, se analizan y pasan a formar parte de una nueva redacción del documento de base, que sirve de referencia para todos los centros a partir del comienzo del curso escolar 1993/1994; y
- ◆ nuevas reacciones procedentes de todas las escuelas hasta 1995 permitirán presentar un documento definitivo.

6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

6.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

6.1.1. LA ENSEÑANZA SUPERIOR PEDAGÓGICA

Recordemos que en la Comunidad Francesa la formación inicial del profesorado se desarrolla principalmente en los institutos de *enseñanza superior pedagógica (IESP)* y en las universidades.

A partir del curso académico 1984/1985, la duración de los estudios se elevó de 2 a 3 años para los niveles preescolar (enseñanza infantil), primario y secundario inferior (primer grado) que conducían a la titulación de:

- ◆ profesor(a) de preescolar;
- ◆ profesor(a) de primaria;
- ◆ agregado(a) de enseñanza secundaria inferior (*AESI*), con una especialización determinada (francés-historia, francés-moral, neerlandés-inglés, neerlandés-alemán, inglés-alemán, matemáticas-física, matemáticas-ciencias económicas, matemáticas-moral, física-química-biología, geografía-química-biología, geografía-historia-ciencias sociales y económicas, educación física-deportes y ocio, artes plásticas); y
- ◆ educador especializado.

La formación se desarrolla alrededor de tres ejes con un núcleo de formación general que se imparte al conjunto de los estudiantes de los *IESP*, otro centrado en la formación científica y establecido en función de la modalidad elegida y un tercero sobre la práctica profesional que incluye en la mayor parte de los casos periodos de prácticas. La formación general tiene como objetivo desarrollar el pensamiento lógico, dar a los estudiantes un mejor conocimiento de las estructuras institucionales del país y de la Unión Europea, de los mecanismos de la sociedad y de los engranajes de la vida económica, iniciarlos más profundamente en las diferentes manifestaciones de la vida cultural, en las nuevas tecnologías y en los medios audiovisuales.

La formación científica o especializada se ocupa más del dominio de los conocimientos disciplinarios que los futuros maestros tendrán que enseñar. Incluye también enseñanzas de psicopedagogía, de metodología y de didáctica general y especializada. En esta parte de la formación se refuerzan las materias que subyacen a las actividades de los profesores de preescolar o que figuran en el programa de estudios de la enseñanza primaria, sobre todo las dos asignaturas fundamentales que son el francés y las matemáticas. La formación profesional, adaptada en función de la modalidad, permite una apertura a otros niveles y a otros tipos de enseñanza (la enseñanza especial y la enseñanza de promoción social). Actualmente, los periodos de prácticas se pueden distribuir a lo largo de los tres años de estudios, aunque en su mayoría están situados en el tercer año. Cada instituto tiene libertad para distribuir libremente los periodos lectivos y de prácticas, procurando que estos últimos no superen las tres semanas en el primer año, vayan de cuatro a seis semanas en el segundo y representen un máximo de doce semanas en el tercer año. En total, hay dieciocho semanas de prácticas repartidas a lo largo de todo el ciclo.

Hay que destacar que el conjunto del ciclo debe terminar con la presentación de un trabajo de fin de estudios (*TFE*) que constituye una iniciación concreta a una actividad de investigación en el ámbito de la educación.

La tendencia actual, dentro de este marco general, es la flexibilidad que permita a cada centro desarrollar su enseñanza y su propio proyecto con un máximo de autonomía, lo que ofrece mayores oportunidades de incorporar actividades complementarias (visitas de lugares, de monumentos, de museos, de descubrimiento del medio natural, de intercambios con el extranjero, cursillos lingüísticos...) o para responder a nuevas necesidades (educación en medios de comunicación, en salud y en seguridad, formación intercultural, formación artística, para el análisis de la sociedad, en nuevas tecnologías, en detección y resolución de problemas de maltrato, en formación sobre la ciudadanía europea, sobre los derechos de los consumidores, sobre los problemas relacionales, en los métodos de trabajo...).

A la espera de una próxima reforma global de la enseñanza superior no universitaria, a partir del comienzo del curso escolar 1993/1994 se ha puesto en marcha una organización en semestres del tercer año. Esta organización tiene, entre otras ventajas, la de agrupar las clases en determinados periodos del año, centralizando los ejercicios prácticos y los cursillos en otros periodos.

La formación pedagógica impartida en las universidades (título de agregado de enseñanza secundaria superior -*AESS*) destinada a los futuros profesores de enseñanza secundaria superior puede obtenerse sin estudios previos (es decir, al mismo tiempo que el diploma de licenciado que sanciona la formación científica). El examen de agregado de enseñanza secundaria superior incluye pedagogía experimental, historia de la pedagogía, metodología general y metodología especial. Además, los candidatos deben desarrollar dos clases públicas sobre temas designados anticipadamente por el jurado y tomados del programa de los centros de enseñanza secundaria superior. Algunas universidades han adoptado o adoptan iniciativas, dentro del marco de la libertad académica de que disponen, con el fin de reforzar la formación psicopedagógica y práctica de los futuros docentes.

6.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La renovación de la enseñanza básica y secundaria, la prolongación de la escolaridad a tiempo parcial, el fomento de una pedagogía intercultural, la alfabetización, la información y la introducción de nuevas tecnologías en la formación profesional han incrementado considerablemente las necesidades en materia de formación a lo largo de la actividad profesional.

También ha aumentado el número de jornadas de estudio, de seminarios, de coloquios, de reuniones de comisiones de programas, investigación, evaluación... Pero este aumento no se ha producido necesariamente al mismo ritmo que las necesidades, siguiendo, así, unos principios de organización que cada año resultaban más obsoletos.

Hasta estos últimos años la formación permanente se organizaba espontáneamente en las tres redes de enseñanza. Las sesiones de formación permanente estaban a cargo del presupuesto de la Comunidad Francesa para su propia red y las otras redes utilizaban sus fondos propios.

En 1987 se pone en marcha una primera experiencia de reciclaje en el entorno de la empresa destinada prioritariamente a los profesores de asignaturas técnicas y de práctica profesional, totalmente financiado por el presupuesto central, para el profesorado de todas las redes.

Más recientemente dos decretos, asumidos por el Consejo de la Comunidad Francesa, regulan la organización y el sistema de financiación de la formación permanente para el conjunto de las redes:

- ◆ El decreto de 24 de diciembre de 1990 relativo a la formación permanente y complementaria del profesorado de enseñanza básica ordinaria (infantil, primaria), de enseñanza especial (infantil, primaria, secundaria) y de los centros psico-médico-sociales insiste en:
 - los conocimientos científicos y el control de la técnica y de la práctica profesional;
 - el dominio de una pedagogía y de una metodología generales; y
 - la formación en relaciones humanas.
- ◆ El decreto de 16 de julio de 1993 relativo a la formación profesional permanente del profesorado de los centros de enseñanza secundaria ordinaria propone, para el curso escolar 1994/1995, los siguientes temas:
 - la formación para un aprendizaje centrado en umbrales de competencia, y la práctica de la evaluación formativa y sumativa en el primer grado;
 - la elaboración de herramientas de evaluación formativa y sumativa con valor indicativo y su difusión;
 - la formación para la evaluación formativa en todos los grados y en todas las formas y tipos de enseñanza secundaria;
 - la formación del profesorado responsable de las clases de educación para la tecnología, en su contribución a la adquisición de competencias transversales;
 - la formación para la evaluación y la actualización de los conocimientos del profesorado responsable de las asignaturas técnicas y de las clases de práctica profesional;
 - la formación para la comunicación, la incorporación de las diferencias, la negociación y la gestión de conflictos;
 - la formación de los directores de centro en gestión de recursos humanos;
 - la formación de los educadores en diferentes aspectos de sus funciones.

El marco reglamentario de estos dos decretos para la formación continua no impide en modo alguno la continuación de otras actividades de formación durante el período de actividad, organizadas y reforzadas en el seno de cada red.

No obstante los dos decretos tienen el mérito de clarificar las bases de la formación permanente, inscribirla en el marco de una operación de promoción de una «escuela del éxito» y aportar un apoyo financiero importante para su realización.

Hay que recordar sin embargo que, en la Comunidad Francesa, la participación en estas actividades de formación es voluntaria. Cualquier docente puede beneficiarse de ellas desde el momento en que se hace cargo de su plaza, ya sea de forma temporal o definitiva, siempre que cuente con el acuerdo de su superior directo (dirección del centro, inspección).

Actualmente no se ha puesto en marcha ningún procedimiento generalizado de evaluación, salvo para la formación organizada en virtud del decreto de 24 de diciembre de 1990, que prevé para la enseñanza subvencionada un doble procedimiento de evaluación, a cargo de la inspección para los aspectos pedagógicos, y de los servicios de intervención para la participación y utilización de los créditos asignados.

7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

En el sistema educativo de la Comunidad Francesa se introducen regularmente diferentes iniciativas tendentes a compensar las desigualdades. Durante estos últimos años hay que destacar el aumento de los medios asignados a la introducción de una pedagogía intercultural, la creación en 1989 de *zonas de educación prioritarias (ZEP)* y, más recientemente, la participación del Ministerio en acciones emprendidas en las *zonas de acción prioritarias (ZAP)* y la creación del puesto de mediador en los centros escolares considerados difíciles.

7.1. LA INTRODUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

7.1.1. FUNDAMENTO

Los trabajos realizados desde 1988 a 1992 por el Comisario Real de Política de Inmigrados no dejan lugar a dudas: habida cuenta de que la población extranjera se sedentariza, llegan a la conclusión que sólo su integración es susceptible de garantizar la coexistencia armoniosa de los inmigrados y la población belga. La política de integración ha sido adoptada por la Conferencia Interministerial de la Política de Inmigración, compuesta por representantes del gobierno federal y del gobierno de las Comunidades y de las Regiones.

Por su parte, el gobierno de la Comunidad Francesa se consagra a desarrollar la política de integración en todos los ámbitos que dependen de su jurisdicción. En el ámbito escolar defiende la educación intercultural.

7.1.2. CARACTERÍSTICAS

Conviene denunciar la confusión que reina en la utilización de términos similares: a veces lleva a prácticas aberrantes. «Multicultural» y «pluricultural» se limitan a dar fe del estado de entidades sociales en las que cohabitan grupos o individuos de culturas diferentes; «intercultural» permite caracterizar una dinámica bilateral en la que los participantes son conscientes de su interdependencia; «transcultural», menos utilizado, caracteriza el proceso unilateral de paso de un estado cultural a otro.

En la Comunidad Francesa de Bélgica, como en todos los Estados de inmigración, la toma de conciencia del carácter multicultural de la sociedad constituye un fenómeno lento y progresivo; la aceptación de este carácter no es en muchos casos más que fruto de la resignación.

Los principales objetivos educativos consisten en desarrollar la autonomía, la responsabilidad, el sentido social, la curiosidad, la actitud experimental. Sin embargo, por su funcionamiento normativo, sus horarios y sus programas, la institución escolar se suele limitar, a tratar de reducir a todos los individuos a la norma cultural estándar de la mayoría. Es la herencia de un sistema basado en una alternativa simple: asimilación o rechazo.

La educación intercultural, centrada en el alumnado, sus intereses y sus necesidades, tiene sus raíces en una diversidad de aportaciones que debemos asumir. Se dedica, desde una perspectiva humanista que trata de romper las barreras de todo tipo que dividen a los hombres, a incorporar cualquier conocimiento y cualquier opinión de acuerdo con una pluralidad de puntos de vista. De este modo, los miedos que suele suscitar lo desconocido dejan paso al diálogo y a la comprensión.

La educación intercultural no se puede enseñar; no es una nueva materia que se suma a las disciplinas existentes, sino una voluntad de abordar transversalmente todas las disciplinas, superando todos los etnocentrismos.

7.1.3. SITUACIÓN ACTUAL

La educación intercultural se desarrolla sobre todo en la enseñanza básica. La integración de numerosos profesores de lengua y cultura aportados por las embajadas de los países implicados (Grecia, Italia, Marruecos, Portugal, Turquía) en el proyecto educativo de las escuelas pretende, a través de acuerdos culturales bilaterales, sustituir los cursos de lengua materna de los inmigrantes, que a veces son fuente de segregación, por una auténtica inserción escolar y social de los jóvenes de origen extranjero. Unas setenta escuelas básicas y tres centros de enseñanza secundaria de Bruselas y de Valonia participan actualmente en este proceso. La falta de personal extranjero no impide que muchas otras escuelas eduquen a sus alumnos desde una perspectiva intercultural.

La formación permanente para una dinámica y una comunicación interculturales se organiza sistemáticamente en función de un calendario que se extiende a lo largo de varios años. Se desarrolla en el seno mismo de las escuelas y afecta a la totalidad del personal. Con el fin de hacer posible una formación inicial eficaz, esta formación permanente se ofrece también a los profesores de cualquier materia de los institutos de enseñanza superior pedagógica.

7.2. LAS ZONAS DE EDUCACIÓN PRIORITARIAS (ZEP)

Las zonas de educación prioritarias son un proyecto experimental que se puso en marcha sobre la base del trabajo preparatorio de una comisión, creada en 1988 y destinada a definir los criterios que pudieran dar origen a las ZEP.

Esta comisión estaba formada por representantes de los poderes públicos implicados, de las organizaciones sindicales reconocidas, de la federación de empresas de Bélgica, de la fundación Rey Balduino, de las universidades, de las asociaciones de padres y de los centros PMS.

A partir de 1989, se seleccionaron proyectos locales, relativos tanto a los centros de enseñanza básica como a los centros de formación secundaria.

Implantadas en las zonas de mayor marginación juvenil, las ZEP:

- ◆ tratan de promover el éxito escolar mediante la práctica continua de una política de prevención del fracaso escolar;
- ◆ insertan sus proyectos en un entorno socioeconómico muy marcado por el fracaso y el desarraigo escolar, en colaboración con agentes exteriores a la escuela;
- ◆ abren las prácticas educativas al medio sociocultural de los alumnos.

7.3. LAS ZONAS DE ACCIÓN PRIORITARIA (ZAP)

Creadas dentro del marco de las acciones desarrolladas por el Fondo de Impulso para las Políticas de Inmigración (FIPI), las zonas de acción prioritarias (ZAP) han permitido el desarrollo de acciones educativas específicas.

Conviene mencionar para la enseñanza básica los 23 proyectos de incorporación de madres inmigradas a la escuela infantil, que tenían como objetivo un acercamiento entre el mundo de la escuela y el de la familia desde una perspectiva intercultural y sensibilizar a las madres sobre la importancia de la escuela infantil para reforzar la asistencia regular de los niños.

El otro proyecto se refería al aprendizaje del francés, lengua extranjera, para sensibilizar al profesorado de la escuela infantil y de los primeros años de la escuela primaria sobre la importancia de una metodología adaptada para niños cuya lengua materna no es el francés.

En cuanto a la enseñanza secundaria, un proyecto pretendía aportar una ayuda a la mejora de las relaciones en tercer curso profesional y otro luchar contra el absentismo escolar, para lo que se contrató y preparó a 27 animadores de media jornada para que pudieran formar a sus colegas profesores en métodos de acogida y de acercamiento adecuados para los alumnos inmigrados. Dentro del marco de este segundo proyecto, se asignaron 14 mediadores escolares a 14 centros de la Región de Bruselas capital.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Dentro de la línea definida por el gobierno de la Comunidad Francesa para el desarrollo de una política de supervisión del sistema educativo, se ha creado una unidad de supervisión de la enseñanza obligatoria. Incluye inspectores, profesores de pedagogía de universidades y responsables del servicio de estadísticas del ministerio.

Hay tres acciones en marcha:

◆ Enseñanza primaria, prueba normalizada externa.

La unidad ha diseñado una prueba normalizada de evaluación para todas las clases de quinto año primario que se realizará en octubre de 1994. Esta prueba abarca la lengua materna y las matemáticas. Pretende medir, al comienzo del quinto año, las competencias adquiridas por los alumnos desde la perspectiva de las competencias que se esperan para el final del ciclo, para que los profesores puedan conocer el nivel con el que llegan sus alumnos, evaluar el camino que les queda por recorrer y adaptar su enseñanza en función de estos datos. Se trata de una prueba de diagnóstico con finalidad de evaluación formativa.

◆ Enseñanza secundaria, organización en ciclos, primer grado.

Con el fin de apoyar el inicio de la reforma destinada a organizar la enseñanza en ciclos, hay dos proyectos de investigación en marcha. Uno, mediante el método del cuestionario, el otro, mediante el método de estudio de casos. Ambos tratan de recoger información en las escuelas sobre implantación de la reforma, la forma en que se realiza la evaluación, las necesidades de los docentes y lo que parecen ser los ingredientes necesarios para el éxito de todo el proceso. La información recogida se pondrá a disposición de las escuelas para la generalización de la reforma en 1994/1995.

◆ Difusión y utilización de los resultados de la investigación.

El objetivo a largo plazo es poner al alcance de todos los docentes los resultados de la investigación en educación. En una primera fase se preparan las memorias destinadas a los inspectores e inspectoras. Estas memorias incluyen notas de síntesis sobre estudios e investigaciones (en particular publicaciones de la red Eurydice), reseñas bibliográficas, etc.

BÉLGICA (COMUNIDAD FLAMENCA)

1. ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

1.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

1.1.1. FEDERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Como consecuencia de la revisión de la Constitución realizada en 1988/1989, el Estado ha transferido las competencias en materia de educación a las diversas Comunidades (germano-parlante, flamenca, francesa), con la excepción de tres áreas (regulación de los programas de subvención, establecimiento del comienzo y del final del período de enseñanza obligatoria y desarrollo de los requisitos mínimos para la obtención de las titulaciones educativas) (Art. 127, apartados 1 y 2 de la Constitución consensuada de 17 de febrero de 1994).

1.1.2. AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE LA COMUNIDAD

En la Comunidad Flamenca, el nuevo Consejo Independiente para la Educación de la Comunidad (*Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs -ARGO*) asumió las competencias en la Comunidad en todo lo concerniente a la educación organizada por ésta (Decreto de 19 de diciembre de 1988 relativo al Consejo Independiente para la Educación de la Comunidad, Boletín Oficial 29.12.1988).

Los centros educativos privados han gozado siempre de mucha autonomía siendo el director la autoridad competente (*inrichtende macht*).

La universidad amplió su autonomía por el Decreto de 22 de febrero de 1995.

1.1.3. FINANCIACIÓN IGUALITARIA

Se ha concedido un tratamiento más igualitario en términos de financiación a las diversas modalidades educativas, tanto en lo que se refiere al capital de trabajo como a las inversiones realizadas para construir centros educativos y a los subsidios sociales para los niños en edad escolar.

1.1.4. DESREGULACIÓN

Se ha dado un tratamiento más igualitario en términos de financiación a los procedimientos de desregulación jurídica, tanto en lo que se refiere al capital de trabajo como a las inversiones realizadas para construir centros educativos y a los subsidios sociales para los niños en edad escolar.

Además se han puesto en marcha procedimientos de desregulación política a través de una reducción del número de normativas que definen el contenido de la educación, de la descentralización de las competencias en materia de educación (en el caso de la educación de la Comunidad, estas competencias se transfieren a los consejos escolares locales -*lokale raden*; y en el caso de la educación subvencionada, a los consejos de participación -*participatieraad*).

1.1.5. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros educativos cuentan con un mayor grado de independencia a la hora de gestionar sus propias cuestiones, lo que se ha visto acompañado por una reestructuración de las tareas de supervisión y de asistencia educativa. Por lo que se refiere a la enseñanza primaria y secundaria, estas reformas se han materializado, por una parte, en la creación de la nueva Inspección de los Centros Educativos de la Comunidad, del Servicio de Desarrollo Educativo y de los distintos servicios de asistencia educativa, y por otra, en la introducción progresiva de una estructura uniforme en la enseñanza secundaria.

1.1.6. POLÍTICA DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO

El Decreto de 31 de julio de 1990 creó el Consejo Educativo Flamenco (*VLOR - Vlaamse Onderwijsraad*), que consta de un órgano global y de consejos independientes que realizan las actividades en cada uno de los niveles educativos. El *VLOR* cumple una función de asesoramiento y está habilitado para poner en marcha nuevos estudios y para llevar a cabo tareas de investigación científica en relación con la educación.

1.2. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En la Comunidad Flamenca, la delegación de responsabilidades en materia de educación ha permitido la redistribución de las responsabilidades administrativas y de los procedimientos de toma de decisiones, lo que ha conducido a la creación el 1 de enero de 1989 del Consejo Independiente para la Educación de la Comunidad (*ARGO*), que en la actualidad constituye la autoridad educativa de la Comunidad. El funcionamiento del *ARGO* se rige por los siguientes principios:

- ◆ democratización:
 - gestión conjunta y participación efectiva en los procedimientos de toma de decisiones por parte de los usuarios de la educación (padres, alumnos, terceras partes), de los organizadores de la educación (administraciones) y de los responsables de impartir dicha educación (profesores);
- ◆ descentralización:
 - todos los consejos escolares (*lokale raden*) y los consejos de administración (una parte de *ARGO*) forman parte de la autoridad educativa, contando con un gran número de responsabilidades;
- ◆ delegación de responsabilidades:
 - el gobierno delega gran parte de sus responsabilidades en materia de educación en los consumidores locales de la misma.

Los procedimientos de toma de decisiones se llevan a cabo tanto a nivel central (Consejo Central del *ARGO*) como a nivel local (consejos escolares y consejos de administración de los centros educativos).

El Consejo Central es el órgano administrativo con mayor rango dentro de la autoridad educativa de la Comunidad. Es el responsable de la administración general, se encarga de la gestión de los centros educativos y de los órganos consultivos, además de la política general en materia de enseñanza, es decir, de la elaboración de los programas de estudio y del desarrollo de los estudios de especialización.

El Consejo Central es también el responsable de la política de personal, de la formación profesional de grado superior y de la formación continua. En materia de financiación, el Consejo Central debe presentar un proyecto de presupuesto anual y gestionar los ingresos y los gastos del *ARGO*, así como los edificios y bienes inmuebles, los recursos financieros y el capital de trabajo que se encuentren bajo su jurisdicción. Asimismo, sus competencias también incluyen la supervisión financiera de los consejos escolares locales.

Los consejos escolares y los consejos de administración son los responsables de la gestión cotidiana de la educación en la Comunidad. También son responsables de la organización de los centros educativos locales y de la gestión de los presupuestos a ellos asignados. Asimismo, se encargan de la contratación temporal del personal docente y de la contratación del personal administrativo. Nombran a los candidatos para cubrir los puestos vacantes. El director-gestor del consejo escolar o del consejo de administración es el encargado de la dirección del centro educativo y cuenta con amplias competencias en calidad de coordinador y de director, siempre consultando las opiniones del consejo escolar o del consejo de administración local.

El Decreto de 23 de octubre de 1991 (Boletín Oficial 14.11.1991) creó un programa de participación para la educación subvencionada a través de los consejos de participación. A diferencia de la educación de la Comunidad, en la que los miembros del consejo escolar local (representantes de los

padres, del personal y de la comunidad local, además de los delegados de la autoridad educativa) participan plenamente en las tareas de gestión; en la educación subvencionada (consejos de participación), los representantes sólo cuentan con un papel meramente consultivo.

2. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La Ley de 19 de mayo de 1914 estableció un período de enseñanza obligatoria desde los seis hasta los catorce años. Posteriormente, la Ley de 29 de junio de 1983 (Boletín Oficial 06.07.1983) modificó la duración de dicho período debido a la necesidad de ampliar la enseñanza obligatoria, con la finalidad de proporcionar a todos los niños una preparación suficiente para la vida activa en la sociedad contemporánea. Esta nueva Ley contenía las siguientes disposiciones:

- ◆ el período de escolarización obligatoria empieza a partir del comienzo del curso escolar en el que el niño cumple seis años. Del mismo modo, es importante precisar que la enseñanza obligatoria se prolonga hasta el final del curso en el que el alumno cumple dieciocho años.
- ◆ la enseñanza obligatoria en jornada completa se imparte hasta la edad de 18 años.

No fue necesario realizar modificaciones ni cambios en la estructura escolar existente para cumplir los nuevos requisitos de la enseñanza obligatoria en jornada completa. Sin embargo, sí hubo que definir las nuevas condiciones de la enseñanza obligatoria a tiempo parcial en los siguientes casos:

- ◆ cuando el alumno continúa cursando la enseñanza secundaria en jornada completa;
- ◆ cuando el alumno realiza estudios de secundaria en la modalidad de formación profesional a tiempo parcial en un centro educativo a tiempo parcial (*CDO*). Básicamente, los alumnos reciben clases durante 15 horas semanales y pueden dedicar el tiempo restante a la adquisición de experiencia en una profesión específica. La formación en el puesto de trabajo y los contratos de aprendizaje permiten a algunos alumnos trabajar en la empresa de su familia;
- ◆ cuando el alumno realiza un tipo de formación que constituye una modalidad reconocida y que satisface los requisitos de la enseñanza obligatoria a tiempo parcial, como, por ejemplo, un programa reconocido de formación sobre gestión de pequeñas empresas.

2.2. ESTRUCTURA UNIFORME

Antes de 1989 existían dos modalidades paralelas de enseñanza secundaria:

- ◆ modalidad I: enseñanza secundaria reformada, que se introdujo en 1971 y está organizada de forma global para los alumnos de doce a dieciocho años;
- ◆ modalidad II: enseñanza tradicional, en la que se puede elegir entre latín, idiomas modernos y distintas opciones técnicas y profesionales.

La diferencia primordial entre la enseñanza secundaria de la Modalidad I y la de la Modalidad II reside en la organización (la modalidad I se divide en tres niveles y la II en dos). Por otra parte, los alumnos del primer nivel que realizan los estudios de la Modalidad I siguen un tronco común de asignaturas, debiendo elegir las optativas a partir del segundo nivel, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza secundaria de la Modalidad II.

La coexistencia de estas dos modalidades educativas ha producido divergencias y las opiniones sobre este aspecto se han distanciado.

El 1 de septiembre de 1989 se empezó a aplicar una reforma gradual con el fin de establecer una estructura global. Esta reforma redujo el carácter colectivo de los dos primeros cursos y mantuvo la organización de los últimos cursos de acuerdo con la modalidad de enseñanza tradicional (es decir, según la Modalidad II). Todo ello condujo a una división de la enseñanza secundaria en tres niveles que constaban cada uno de dos cursos escolares y que se veían complementados por los cursos quinto y séptimo, de carácter optativo, al finalizar el segundo y el tercer nivel, respectivamente (Decreto de 31 de julio de 1990, Boletín Oficial 18.08.1990).

3. CURRÍCULO

El Decreto de 31 de julio de 1990 en materia de inspección y de servicios de asistencia educativa (Boletín Oficial 18.08.1990) estipulaba que cada autoridad educativa (administración escolar) es libre de elegir los horarios y los planes de estudio de los centros educativos bajo su jurisdicción, así como de escoger sus propios métodos pedagógicos. En 1990, se tipificaron las denominaciones de los distintos estudios de especialización.

El Decreto de 5 de julio de 1989 sobre la organización de la enseñanza secundaria (Boletín Oficial 25.08.1989) también estableció una lista de materias obligatorias que se deben incluir en los planes de estudio de cada modalidad educativa. Asimismo, creó unas tablas integradas de clases que establecían el número mínimo de clases que se debía dedicar a las distintas materias dentro de cada nivel educativo.

Por lo que se refiere a los programas y a los horarios, el Decreto establece la obligatoriedad de unas «enseñanzas básicas» en la práctica totalidad de los cursos de la estructura unificada. Estas «enseñanzas básicas» constan de una serie de materias obligatorias para todos los alumnos. Sólo en los cursos de primer grado el número de horas semanales de clase que se dedican a estas «enseñanzas básicas» debe coincidir con el número mínimo. En los niveles posteriores, no existe ningún número mínimo de clases por materia.

El Ministerio de Educación de la Comunidad Flamenca fija los horarios de referencia denominados de síntesis (*synthese lessentabellen*). Los centros educativos que los aplican obtienen un reconocimiento automático, pero aún eligiendo un programa distinto también pueden obtener el reconocimiento de las autoridades.

En relación con los programas de estudio, es decir, con el contenido de las clases, las autoridades organizadoras pueden presentar sus propios proyectos, pero para su aplicación necesitan la aprobación de la Comunidad.

4. PROFESORADO

En 1985, dentro del contexto del programa de cinco años para incorporar las nuevas tecnologías de la información al sistema educativo, se puso en marcha un curso sobre informática y medios de comunicación dentro de los estudios de tres años de formación del profesorado, que se imparten en los centros de formación del profesorado pertenecientes a la enseñanza superior.

A partir de 1983, los profesores de las materias técnicas y profesionales han podido realizar dos, cuatro o seis meses de formación complementaria, participando en proyectos de aprendizaje en una empresa o en una institución. Esta formación complementaria de carácter experimental se ha visto ampliada con una serie de proyectos anuales de formación para los profesores de enseñanza primaria, secundaria y superior.

Los cursos de perfeccionamiento se pueden impartir a lo largo de uno o más cursos escolares. Existe una serie de profesores que quedan exentos de sus deberes docentes para actuar de formadores en dichos cursos, es decir, transmiten los conocimientos adquiridos a otros profesores. El Decreto de 5 de julio de 1989 (Boletín Oficial 25.08.1989) ha creado un marco legal que permite la organización de cursos complementarios de formación.

5. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

De acuerdo con el programa «*Elkaar Ontmoetend Onderwijs*», los centros educativos pueden incorporar a profesores extranjeros para impartir clases sobre su propia lengua y cultura. Los centros educativos de enseñanza primaria pueden dedicar un tiempo semanal adicional a este tipo de clases durante el horario ordinario de clases. A partir del curso escolar 1982/1983, los centros educativos de enseñanza secundaria pueden organizar clases especiales en aquellas áreas donde exista un elevado porcentaje de población inmigrante, con la finalidad de impartir una enseñanza más adaptada a sus necesidades específicas.

Hasta el curso escolar 1984/1985, la asignación de un profesor de educación especial a un centro docente dependía del número de alumnos. A partir del curso 1989/1990, se ha fomentado la creación de clases de educación especial mediante la asignación de un número de clases adicionales a los profesores de educación especial.

En la educación secundaria el número anual de horas de enseñanza que se establece se puede usar para otras actividades tales como por ejemplo: apoyo educativo, reuniones, coordinación, etc.

6. SERVICIOS DE ASISTENCIA EDUCATIVA

El Decreto de 17 de julio de 1991 en materia de servicios de inspección y de asistencia educativa establece las nuevas tareas del servicio de inspección, que ya no está encargado de supervisar y de asesorar a los profesores, sino que debe realizar un seguimiento del centro educativo en su totalidad, verificando si éste cumple los requisitos mínimos relativos a la calidad de la enseñanza. El servicio de inspección no lleva a cabo la supervisión del personal docente de forma centralizada, sino a través de los asesores educativos asociados a las distintas modalidades educativas. Un organismo de reciente creación es el Servicio de Desarrollo Educativo (*Dienst voor Onderwijsontwikkeling - DVO*), que es el responsable de la elaboración de los objetivos educativos (objetivos- logro). Éstos constituyen los objetivos mínimos que la mayoría de los alumnos debe alcanzar en cada nivel educativo específico, así como en los distintos estudios de especialización.

El Decreto de 17 de julio de 1991 creó un nuevo proyecto educativo para la educación flamenca: los servicios de Orientación Pedagógica para cada sector educativo cuya función es de orientación y apoyo pero no de control. El control lo asumen los inspectores: la mitad de los inspectores son del sector público de la enseñanza y la otra mitad del privado. Los resultados que obtienen se publican en el «Informe de la situación educativa» y se entregan al Consejo Flamenco.

7. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Ver epígrafe 6.

DINAMARCA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

El 1 de enero de 1990 entró en vigor una serie de regulaciones de carácter administrativo en relación con la *folkeskole* (educación primaria y secundaria inferior organizadas en una única estructura), introduciéndose modificaciones fundamentales en la composición y competencias de los órganos de gobierno.

La reforma formaba parte de la política del gobierno respecto a la descentralización y delegación de competencias a los directores y a los consejos escolares de todos los niveles del sistema educativo.

ALCANCE DE LAS REFORMAS

En primer lugar, la nueva normativa administrativa debía constituir el marco legal, a diferencia de las precedentes que estaban asociadas a una ley escolar que determinaba cuáles eran los órganos que debían participar en los procedimientos de toma de decisiones, así como quiénes eran los responsables de tomar una decisión en particular.

La segunda diferencia significativa era el carácter profundamente descentralizador en relación con los procedimientos de toma de decisiones, transfiriendo estos niveles de competencia no sólo de las autoridades nacionales a las municipales, sino de las autoridades municipales a los consejos escolares de cada centro educativo.

Mientras que la normativa precedente se basaba principalmente en reglas estrictas y en una amplia formalización de las prácticas docentes, la actual se ajusta perfectamente a sus objetivos. Las personas que toman las decisiones son las principales responsables de determinar el objetivo y el alcance de la política en materia de autoridad escolar. Sin embargo, no se pretende detallar de forma pormenorizada el modo en que se debe aplicar esta política.

En tercer lugar, las competencias y las responsabilidades se concentran actualmente en algunos organismos centrales. Anteriormente se requerían distintos organismos para decidir o formular recomendaciones sobre todo tipo de cuestiones, prolongando a menudo los procedimientos de toma de decisiones y provocando un reparto de competencias poco claro. De acuerdo con la nueva normativa, el poder lo ejerce de forma compartida el ayuntamiento, como máxima autoridad en toda clase de asuntos relacionados con la educación, incluyendo los económicos, y los consejos escolares, que constituyen el órgano de representación de padres, personal docente y no docente y alumnos.

El uno de agosto de 1994 entró en vigor la reforma de la *folkeskole*. El objetivo principal de ésta es que cada alumno desarrolle al máximo sus propias capacidades. Uno de los puntos esenciales de la nueva ley es la enseñanza individualizada, adaptada a las necesidades de cada alumno.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tal como se mencionaba anteriormente, la reforma de 1990 se centró en la administración/gestión del centro educativo. Por ello, el texto que presentamos a continuación se refiere al contenido de la reforma relacionado con este aspecto y con las áreas específicas que se han visto modificadas por la misma. También se describe la reforma de la formación del profesorado, así como su desarrollo histórico.

1. ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

1.1. OBJETIVOS DE LA REFORMA

El objetivo de la reforma fue alcanzar un mayor grado de descentralización, así como otorgar mayores competencias a los consejos escolares, y fomentar, entre otras cosas, la colaboración de los padres en el funcionamiento del centro.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA REFORMA

En principio, la nueva normativa administrativa no modifica las funciones del Ministerio de Educación en relación con el contenido de la enseñanza y cuestiones afines. Dentro del límite establecido por la ley, el Ministro establece las reglas y directrices básicas para el funcionamiento de la *folkeskole*, lo que supone un marco legal de actuación.

El Ministerio de Educación es la más alta instancia de apelación en los aspectos relacionados con la designación y los salarios del personal docente, y con el sistema de apoyo educativo especial de la *folkeskole*.

El **consejo municipal** es el responsable máximo del sistema educativo local, y establece los objetivos del mismo, así como las actividades de los centros. Es el órgano que toma las decisiones sobre la normativa administrativa del sistema educativo bajo su jurisdicción y, por lo tanto, es el encargado de aplicar el marco establecido por la Ley sobre la *folkeskole*.

Una de las innovaciones más importantes derivada de la nueva normativa fue la creación de un **consejo escolar** en cada centro. Los consejos escolares están compuestos por cinco o siete representantes de los padres, dos representantes del personal docente y no docente, y dos representantes de los alumnos, además de un miembro del consejo municipal, con voz pero sin voto.

El consejo municipal puede delegar sus competencias en los consejos escolares. El aumento de competencias de los consejos escolares se manifiesta en la nueva normativa mediante la ausencia de un órgano obligatorio de mediación entre los ayuntamientos y los consejos escolares.

El **director** del centro, como en épocas precedentes, es el responsable máximo del centro tanto a nivel administrativo como pedagógico; pero además, la nueva normativa le atribuye mayores competencias, y así, en la actualidad, debe tomar todas las decisiones relativas a cada uno de los alumnos, debe presentar propuestas al consejo escolar, así como aplicar las directrices en materia de política educativa establecidas por el consejo.

Asimismo, se han creado los **consejos pedagógicos**, como órganos consultivos de los directores. Estos consejos están compuestos por todo el personal del centro que realiza funciones pedagógicas y educativas, y pueden presentar al consejo escolar sus opiniones sobre cualquier cuestión pedagógica, además de elaborar informes al respecto cuando el director del centro o el consejo escolar así lo soliciten.

Con la introducción de la nueva normativa administrativa, los comités locales de educación y los consejos de profesores han dejado de existir. En su lugar, los ayuntamientos tienen la posibilidad de establecer **órganos consultivos** para el conjunto del sistema educativo de su jurisdicción, y en tal caso debe determinar su composición y sus funciones.

En definitiva, la nueva normativa administrativa tiene el carácter de ley marco, lo que permite a los ayuntamientos establecer sus propios reglamentos, haciendo necesaria la elaboración de unas normas específicas para el sistema educativo de cada municipio.

Se han modificado los **procedimientos de reclamación**, de forma que actualmente los ayuntamientos y los consejos escolares constituyen la última instancia de apelación.

2. LA REFORMA DE LA *FOLKESKOLE* DE 1994

La ley de 1994 sobre la *folkeskole* establece el marco legal que regula la escuela comprensiva primaria y secundaria inferior abarcando desde preescolar hasta el décimo curso.

La ley define la estructura y la organización de la *folkeskole* que comprende un año de preescolar, nueve años de enseñanza básica y el décimo curso. En la *folkeskole* hay participación local, ya que el consejo municipal es responsable de que todos los niños tengan la posibilidad de acceder gratuitamente a la *folkeskole*. La normativa exige que el consejo municipal establezca los objetivos y las actividades. Los contenidos de la enseñanza se seleccionan y se organizan de modo que los alumnos tengan la posibilidad de adquirirlos de forma global y coherente. La enseñanza debe permitir que los alumnos aprendan estrategias cognitivas y hábitos de trabajo para cada asignatura.

Además se regula el nombramiento de los profesores, la admisión del alumno, la administración del sistema escolar municipal, los gastos, las reclamaciones, etc.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

En el artículo primero de la ley de la *folkeskole* se dice:

«La *folkeskole* en cooperación con los padres debe facilitar la adquisición de conocimientos, destrezas y capacidades para favorecer el desarrollo global de cada niño.

La *folkeskole* debe proporcionar experiencias de aprendizaje para que el niño desarrolle el conocimiento de sí mismo, la imaginación y la motivación al aprendizaje, adquiriendo confianza en sus propias posibilidades, y sea capaz de emitir juicios de valor que le permitan actuar con autonomía.

La *folkeskole* debe familiarizar a los alumnos con la cultura danesa, fomentar la comprensión de otras culturas así como la interacción del hombre con la naturaleza. La enseñanza debe fomentar la participación activa y responsable en preparar a los alumnos en una sociedad democrática y libre. La enseñanza y la vida cotidiana deben estimular la libertad intelectual, la igualdad y la democracia.»

2.2. MÉTODOS

La ley sobre la *folkeskole* establece «que el contenido de la enseñanza sea seleccionado de forma que pueda ser adquirido de forma global y coherente. La enseñanza debe permitir que el alumno aprenda estrategias cognitivas y hábitos de trabajo para cada asignatura. Los niños deben tener la oportunidad de practicar y desarrollar los conocimientos y estrategias cognitivas por medio de la enseñanza de temas interdisciplinarios».

La organización de la enseñanza supone la selección del método de trabajo, los materiales, y las asignaturas que deben ser variados y estar en conformidad con los objetivos para responder a las

necesidades y a las características de cada niño. El director debe asegurarse de que el tutor y los otros profesores del curso, planifiquen y organicen la enseñanza para que cada alumno se sienta motivado. En cada curso y en cada asignatura, el profesor y el alumno cooperan de forma continua en la determinación de los objetivos a cumplir. El trabajo de los alumnos se organiza teniendo en cuenta los objetivos establecidos. En la definición de los hábitos de trabajo y en la selección de materias deben cooperar tanto los alumnos como los profesores.

La nueva ley ha sustituido el concepto de división del aula en niveles de competencias por la enseñanza individualizada, lo que supone que la enseñanza debe adaptarse más a cada alumno concreto. Desde el primer curso al décimo, las clases se pueden organizar en grupos en aquellos casos en que sea práctico y pedagógico sobre la base de una evaluación continua de las distintas necesidades de los alumnos. En todos los cursos los alumnos deben permanecer juntos la mayor parte de la jornada escolar.

La actual normativa exige que las nuevas tecnologías se incluyan en las enseñanzas de todos los cursos, incluyéndose en las asignaturas obligatorias y en tres asignaturas optativas. Esto supone que se debe proporcionar a los centros el equipamiento adecuado. La inclusión de las nuevas tecnologías se encuentra recogida en las pautas del nuevo currículo del Ministro de Educación como una ampliación de la nueva ley de la *folkeskole*.

2.3. EDUCACIÓN ESPECIAL

La normativa sobre la educación especial se encuentra, salvo una excepción, recogida en las leyes ordinarias de cada nivel. La excepción es la ley de educación especial de adultos que desde 1980 ha sido la ley fundamental para la educación compensatoria de adultos con problemas físicos o psíquicos. Además existe una orden ministerial sobre el apoyo en la vocación profesional. En la legislación referida a los distintos niveles de educación se dice más o menos directamente que la enseñanza debe estar abierta a todos y que debe organizarse atendiendo a las necesidades y características de cada alumno incluyendo aspectos tales como los exámenes adaptados.

La obligatoriedad de la educación es un aspecto esencial de la legislación de la *folkeskole*, en la que se dice que, explícitamente y de forma obligatoria, todos los niños tienen derecho a cursar la *folkeskole* o cualquier otra enseñanza que se equipare a este nivel. La ley de la *folkeskole* se dirige a los niños en edad escolar básica y a aquellos que sin haber iniciado la escolarización que presenten necesidades educativas que requieran apoyo. Los objetivos de la enseñanza, el número y la amplitud de las materias, la organización de las clases, la evaluación, etc se dirigen tanto a los niños que obtienen buenos resultados como a los que tienen presenten grandes dificultades.

La ley de la *folkeskole* recoge disposiciones legales adicionales sobre los derechos especiales de determinados alumnos, y las modificaciones de la ley de dichos alumnos. En el artículo 3 de la ley de la *folkeskole* se establece que la educación especial se debe ofrecer a aquellos que requieran una atención especial o apoyo, y se dice directamente que se pueden realizar adaptaciones de las materias, de la evaluación y del horario. El mismo artículo no recoge ninguna forma objetiva o categórica de definir el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. La decisión de si el desarrollo del niño requiere o no una atención especial, depende de una evaluación previa de cada alumno, que según el artículo 12 de la ley debe realizarse según criterios pedagógicos y psicológicos y tras consultar al niño y a los padres. La normativa sobre la educación especial y lo que sobre este aspecto regula la ley de la *folkeskole*, se establece y se amplía en un número de órdenes ministeriales y de disposiciones así como en directrices sobre el contenido y la organización de la enseñanza. Este último aspecto se revisa continuamente. La normativa sobre la educación especial se refiere principalmente a los alumnos, cuándo se debe iniciar la educación especial, el apoyo, el contenido de ésta, las distintas formas de educación especial, los exámenes adaptados, la transición al mundo del trabajo, la formación de profesorado, etc.

3. PROFESORADO

3.1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA FOLKESKOLE

3.1.1. CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado de enseñanza básica siempre se ha impartido en centros independientes de las universidades, es decir, en centros especiales de formación del profesorado (actualmente existen 18, aunque el número puede variar).

3.1.2. LEGISLACIÓN

1954 Existían dos modalidades de formación del profesorado que, en gran medida, impartían las mismas materias y habilitaban para las mismas funciones, pero que tenían diferentes requisitos de admisión.

Requisitos de admisión para la rama ordinaria de cuatro años: superación del examen de ingreso en una serie de materias, cuyo número podía verse reducido si el candidato ya había superado el examen de enseñanza secundaria básica o un examen equivalente.

Requisitos de admisión para la rama «estudiantil» de tres años: superación del examen de enseñanza secundaria superior (*Studentereksamen*).

Materias: las mismas materias que se imparten en los centros educativos, además de materias de carácter pedagógico.

Especialización en una materia optativa (materia principal). Asistencia obligatoria. Hay examen sobre determinadas materias, mientras que otras se superan tras la aprobación del centro de formación del profesorado. Los estudios finalizan con una evaluación del nivel de los futuros profesores, que es llevada a cabo por el centro de formación del profesorado.

Habilitación para impartir enseñanza a lo largo de todo el período de escolarización básica (cursos 1º-10º, es decir, los siete años de escolarización y los exámenes asociados, la «escuela media»). De acuerdo con la anterior ley, estos estudios sólo habilitaban para impartir enseñanza en la antigua *folkeskole* de siete años.

1966 Los estudios adquieren un carácter más «académico».

Requisitos de admisión: superación del examen de enseñanza secundaria superior o de un examen equivalente.

Duración: tres años y medio (se puede prolongar a cuatro años).

Materias: teoría y práctica pedagógica, psicología, estudios profesionales, danés, matemáticas, redacción, estudios cristianos, además de dos de las siguientes materias: artes plásticas, artesanía, educación física y música.

Materias optativas: dos materias principales y una especialización en ciencias de la educación.

Hay examen de todas las materias. La asistencia no es obligatoria.

Habilitación para impartir enseñanza a lo largo de los diez cursos de escolarización de la *folkeskole*.

1985 La duración de los estudios se amplía hasta cuatro años para todos los estudiantes.

1991 Se basa en la Ley de 1966, aunque añade las siguientes modificaciones:

División en dos ciclos, cada uno de dos años de duración.

Aumento de la importancia tanto de las materias optativas como de la pedagogía general en el segundo ciclo.

Nuevas materias: artes plásticas y artesanía se convierten en artes visuales. Se introducen nuevas materias obligatorias.

Se elimina el minucioso control central, permitiendo la aplicación a nivel local de la normativa marco.

3.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA *FOLKESKOLE* EN LA ACTUALIDAD

3.2.1. CENTROS EDUCATIVOS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA BÁSICA (*FOLKESKOLE*)

En la actualidad, la formación del profesorado se imparte en 18 centros repartidos por toda Dinamarca. Los centros de formación del profesorado son gestionados por el Ministerio de Educación, que se encarga de supervisar todos los aspectos relacionados con la financiación y la educación. Estos centros son los únicos autorizados para impartir los estudios que conducen a una plaza docente en la *folkeskole*.

3.2.1.1. DURACIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS

Los estudios de formación del profesorado tienen una duración de cuatro años, divididos en dos ciclos de dos años cada uno, e incluyen prácticas docentes en un centro educativo durante veinte semanas. La organización de las prácticas depende de cada centro.

El ciclo I incluye las siguientes materias: danés, redacción, retórica, formación religiosa, historia/estudios sociales (aproximadamente el 32%), aritmética, ciencias naturales (aproximadamente el 18%), teoría de la educación, psicología (aproximadamente el 20%), así como prácticas docentes (aproximadamente el 10%).

El ciclo II incluye las siguientes materias: dos materias principales elegidas libremente entre las impartidas en la *folkeskole* (aproximadamente el 60%), pedagogía general y una especialización en ciencias de la educación (aproximadamente el 25%), y dos de las siguientes materias: música, educación física, artes visuales/diseño (aproximadamente el 20%), así como prácticas docentes (aproximadamente el 15%).

Los porcentajes reflejan la proporción de trabajo en jornada completa que el estudiante dedica a dichas materias durante cada uno de los dos ciclos.

3.2.1.2. REQUISITOS DE ADMISIÓN Y POBLACIÓN ESTUDIANTIL

El requisito de admisión para acceder a los estudios de formación del profesorado es la superación de cualquiera de los siguientes exámenes: el examen de enseñanza secundaria superior (*Studentereksamen*), el examen preparatorio para la enseñanza superior (*HF-eksamen*), el examen para el acceso a los estudios comerciales superiores (*HHX*) o el examen para el acceso a los estudios técnicos superiores (*HTX*).

Debido al hecho de que normalmente existen más solicitudes de ingreso que plazas disponibles, se hace necesaria la introducción de nuevos requisitos de admisión.

El 25% de las plazas disponibles se concede en función de los resultados del examen de enseñanza secundaria superior, para el 75% restante cada centro establece sus propios criterios de admisión, aunque a nivel local existe una serie de normas comunes que son las siguientes:

- ◆ los resultados del examen de enseñanza secundaria superior («cuanto más elevada sea la calificación, más posibilidades tiene el estudiante de ser admitido»);
- ◆ la experiencia laboral;
- ◆ la asistencia a una «*folk high school*»;
- ◆ las estancias en el extranjero;
- ◆ la experiencia con niños (centros juveniles, el movimiento de «*boy scouts*», etc.).

Un tercio de los estudiantes son hombres, mientras que los dos tercios restantes son mujeres. Aproximadamente el 65% de los estudiantes finalizan sus estudios dentro del tiempo oficial estipulado; el 75% de los alumnos matriculados finalizan sus estudios.

3.2.1.3. LEGISLACIÓN

La Ley 410 de 6 de junio de 1991 sobre la formación del profesorado de la *folkeskole* danesa sólo define las directrices generales de estos estudios: duración, materias, normativas relativas a los centros y a su gestión, etc.

La Orden Ministerial 261 de 15 de abril de 1992 establece el alcance de las materias, las directrices principales sobre el contenido de las mismas, así como los procedimientos generales de evaluación.

Los propios centros desarrollan unas normativas más específicas mediante planes de estudio locales.

3.2.1.4. ADMINISTRACIÓN

Todos los centros de formación del profesorado cuentan con un consejo compuesto por 5-15 miembros que representan a los agentes locales (el ayuntamiento, los sindicatos, las escuelas superiores, los centros educativos municipales de enseñanza primaria y secundaria básica, etc.).

Este consejo debe salvaguardar «los intereses del centro de formación como institución educativa, además de establecer las directrices para el desarrollo de las prácticas, y de planificar su desarrollo a largo plazo». También es el responsable del funcionamiento general del centro, incluyendo la administración su presupuesto. Por otra parte, el director es el responsable de su funcionamiento cotidiano, de la enseñanza impartida y de las finanzas.

3.2.1.5. TITULACIONES DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN

Los profesores de los centros de formación pueden estar en posesión de tres tipos diferentes de titulaciones:

- ◆ una titulación universitaria (con un nivel equiparable al de licenciatura) en la rama de humanidades o de ciencias naturales;
- ◆ una titulación académica (con un nivel equiparable al de la licenciatura) de la Real Escuela Danesa de Ciencias de la Educación;
- ◆ el título de profesor de la *folkeskole*, complementado con un período de formación permanente (preferentemente en materias no académicas, tales como costura, redacción, etc.).

3.2.1.6. FINANCIACIÓN

El presupuesto se determina en función del número de estudiantes en activo, es decir, del número de estudiantes que superan los exámenes dentro del período de tiempo establecido. Los gastos relativos a enseñanza, manuales, práctica docente y administración, se basan en dicho criterio. El presupuesto para los gastos relativos a instalaciones, limpieza y mantenimiento, energía/calefacción y alquiler depende de las circunstancias particulares de cada centro.

Aproximadamente el 80% del presupuesto se destina al pago de salarios y con el 20% restante se cubren los gastos de funcionamiento. El centro puede transferir parte del presupuesto destinado a salarios a la partida de gastos de funcionamiento, pero no a la inversa.

En 1992, los criterios para establecer el presupuesto destinado a salarios se basaban en una proporción profesor/estudiante de 1:10. En ese mismo año, los gastos totales anuales por estudiante fueron de 50.000 coronas danesas.

3.2.1.7. COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE LA *FOLKESKOLE*

Los centros daneses de formación del profesorado imparten unos estudios cuyo nivel y amplitud se corresponden con determinados estudios universitarios de los países de habla inglesa. Al terminar

estos estudios, la titulación obtenida por los estudiantes puede equipararse al título de « *bachelor's degree* » concedido en el Reino Unido y en los Estados Unidos.

Todos los centros de formación están bajo la supervisión del Ministerio, que también designa a los examinadores externos que controlan la calidad de los exámenes.

En teoría, el título de profesor habilita para la docencia en todas las materias de todos los cursos de la *folkeskole* (de 1º a 10º), pero, de hecho, se considera que los profesores están capacitados para impartir las materias que han estudiado durante su formación.

En la práctica, las autoridades responsables de la designación de los profesores (es decir, los ayuntamientos, el consejo escolar y los directores de los centros) son las que deciden en última instancia cuáles son sus competencias. En general, los profesores imparten de tres a cuatro materias.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

La Educación en Dinamarca: Administración de la *folkeskole* (Education in Denmark: Administration of the *folkeskole*). Ministerio Danés de Educación, 1991.

ALEMANIA

1. COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. COMPETENCIAS A NIVEL DE LOS LÄNDER SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU REFORMA

En la República Federal Alemana la responsabilidad en materia educativa está determinada por la estructura federal del Estado. Según la Ley Fundamental o Constitución (*Grundgesetz*), el desempeño de competencias estatales y su cumplimiento incumbe a los estados federados (*Länder*), siempre que aquélla no contemple o permita otra regulación. Así pues, los *Länder* tienen derecho a legislar en todas las materias que no estén reservadas por la Constitución al Estado Federal (*Bund*). Por tanto, la legislación y la administración de todo el sistema educativo incumbe a los *Länder*.

Según la Constitución y las leyes fundamentales de los *Länder*, la totalidad del sistema educativo está sujeto al control y responsabilidad estatal. Las más altas instancias encargadas de la supervisión y administración de la enseñanza general y profesional son los ministerios de Educación y Cultura de cada *Land*. Estas elaboran las directrices de la política educativa, decretan normas jurídicas y administrativas y controlan los departamentos, corporaciones, instituciones y fundaciones dependientes de éstas. Con el fin de apoyar a los ministerios en su labor, los *Länder* han constituido sus propios institutos de investigación educativa. La planificación y organización de todo el sistema educativo, incluida **la experimentación, introducción y puesta en práctica de innovaciones pedagógicas y organizativas, es tarea de los ministerios de Educación y Cultura y de las administraciones educativas regionales y locales dependientes de aquéllos**. Entre las competencias organizativas de los *Länder* figuran no sólo la estructuración del sistema educativo por tipos de escuelas y la determinación de los contenidos de los distintos itinerarios educativos, con sus correspondientes títulos y certificados, sino también la inspección del cuerpo docente y del resto del personal pedagógico. Los objetivos de formación fijados por las leyes educativas para los diferentes tipos de escuelas se concretan en los planes de estudio, que son competencia del ministerio de Educación y Cultura de cada *Land*.

La administración educativa se estructura, en términos generales, en tres niveles: el nivel superior está constituido por el ministerio de Educación y Cultura, el intermedio, por los departamentos de educación de los distritos (o también por agencias académicas independientes) y el nivel inferior, por las administraciones escolares de las circunscripciones, ciudades y municipios. En algunos *Länder* y en las ciudades-estado de Berlín, Bremen y Hamburgo, la administración se organiza en dos niveles e incluso en alguno de ellos en un solo nivel, al desaparecer bien el nivel intermedio, bien el nivel inferior.

Las escuelas privadas también están sujetas al control estatal, ejercido por los ministerios de Educación y Cultura de los *Länder*. El reconocimiento de sus titulaciones depende de que cumplan las correspondientes disposiciones estatales en materia de enseñanza, de cualificación de los profesores y de realización de los exámenes. Las disposiciones estatales aplicadas en las escuelas privadas tienen en consideración la orientación pedagógica propia de dichas escuelas.

1.2. COLABORACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL SUPRARREGIONAL

El instrumento de colaboración entre los *Länder* en el sistema educativo es la «Conferencia permanente de ministros de Educación y Cultura de los *Länder* de la República Federal de Alemania» (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK*), que se rige por el reglamento «Materias de relevancia suprarregional en política cultural, con el objetivo de formar una voluntad común y de defender intereses comunes». La política cultural se entiende aquí como un concepto amplio que abarca los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura.

Se trata en concreto de aportar y asegurar **una normativa acorde para todos los Länder** mediante los acuerdos de la Conferencia permanente de ministros. Todas estos acuerdos deben adoptarse por unanimidad y tienen, mientras no hayan sido incorporadas a las leyes de cada *Land* por los 16 parlamentos regionales, el carácter de recomendaciones, que en todo caso han de acabar incorporándose al derecho del *Land* mediante el compromiso político de los ministros competentes. Si el objeto de las resoluciones de la Conferencia permanente de ministros es competencia de actuación de los ministros responsables, su aplicación es inmediata.

Los *Länder* que se constituyeron en el territorio de la antigua República Democrática Alemana mediante la ley de incorporación de los *Länder* de julio de 1990, se han adherido también, después de la unificación de los dos estados alemanes, a la Conferencia de ministros de Educación y Cultura en diciembre de 1990. Para garantizar a todos los individuos y en todo el territorio federal los derechos fundamentales de la libre elección de profesión y de la libre elección del lugar de formación, la cooperación de la Conferencia permanente tiene como objetivo la creación de una **estructura básica común y equiparable del sistema educativo**. Mediante esta colaboración de los *Länder* dentro de la Conferencia permanente de ministros desde 1948 se ha conseguido obtener ha llevado, en muchas materias, resultados unificados y equiparables.

Por un convenio firmado por los *Länder* en 1964 (el Convenio de Hamburgo) y modificado por última vez en 1971, se garantiza en todo el territorio una estructura básica común del sistema educativo alemán. La estructura se refiere, sobre todo, a los siguientes puntos: el inicio y la duración de la educación obligatoria a tiempo completo, el inicio y final del año escolar, la duración de las vacaciones, la denominación de las diferentes instituciones educativas y su forma de organización, la existencia de pasarelas entre los diferentes tipos de enseñanza, el inicio de los estudios de lenguas extranjeras y el orden de aprendizaje de las mismas, la homologación de títulos académicos y de exámenes del cuerpo docente, así como del sistema de notas para éstos. Mediante resoluciones complementarias, la Conferencia de ministros acordó otros puntos comunes fundamentales para el sistema educativo y para el reconocimiento recíproco en todos los *Länder* de los certificados de las escuelas de formación general y de las escuelas profesionales. En el apartado 2.2 se hace referencia a las resoluciones y recomendaciones de la Conferencia sobre la experimentación de innovaciones en el sistema educativo.

La Federación colabora con los *Länder* en el ejercicio de ciertas competencias definidas en la Constitución. Esta acción conjunta en las áreas de planificación educativa y fomento de la investigación se efectúa en el marco de la Comisión Federación-Estados federados para la planificación educativa y el fomento de la investigación (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*), que constituye un foro permanente de diálogo sobre las cuestiones comunes que afectan a la Federación y a los *Länder* en materias del sistema educativo y del fomento de la investigación. Sus competencias en la preparación, ejecución, evaluación y financiación de proyectos piloto de alcance suprarregional se describen más detalladamente en el apartado 2.2.

2. EXPERIENCIAS PILOTO PARA LA PREPARACIÓN DE LAS REFORMAS

Con el fin de favorecer **el desarrollo del sistema educativo** y para **poner a prueba nuevas concepciones pedagógicas y organizativas** tienen lugar en los *Länder* diversas **experiencias piloto**. Esto permite recopilar resultados y entablar con suficiente antelación debates de fondo sobre determinadas cuestiones. Las experiencias piloto pueden llevarse a cabo en escuelas ya existentes o en escuelas experimentales y son objeto de seguimiento científico, evaluándose si sus resultados son transferibles.

2.1. FUNDAMENTO JURÍDICO DE LAS EXPERIENCIAS PILOTO

Las experiencias piloto requieren **fundamentación jurídica**, ya que se distancian de la normativa general que regula el sistema educativo. Es necesario que así sea debido a las repercusiones que tienen sobre la elección del itinerario de formación, que afectan con frecuencia a los derechos fundamentales de los padres y los alumnos. Debido a la importancia de los cambios que provocan en el sistema educativo (la denominada «reserva legal») la aprobación de experiencias piloto que

tratan de la puesta en marcha de reformas amplias queda reservada a los parlamentos de los *Länder*. De ahí que las leyes educativas de éstos estipulen las condiciones básicas en las que deben desarrollarse estas experiencias. También existen disposiciones complementarias que tratan de su financiación, su seguimiento científico y la obligatoriedad de participación de los alumnos afectados.

2.2. LA REALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PILOTO

En todos los *Länder* la realización de experiencias piloto está supeditada a la aprobación previa del ministerio de Educación y Cultura competente. Estas experiencias sólo se autorizan si se tiene la garantía de que los alumnos afectados podrán obtener títulos iguales o equivalentes a los de las demás escuelas. Las experiencias piloto que difieran de la estructura fundamental común del sistema educativo acordada en el convenio de Hamburgo deberán ser aceptadas previamente por la Conferencia permanente de ministros.

Antes de su puesta en práctica, estas experiencias deben comunicarse a los padres de los alumnos afectados y publicarse en el boletín oficial del ministerio, informándose sobre los objetivos, los contenidos, y la duración de la experiencia, así como acerca de los títulos y certificados que podrán obtener los alumnos.

La introducción de una experiencia piloto se efectúa generalmente mediante un ordenamiento jurídico de la máxima instancia educativa, el Ministerio de Educación y Cultura. Las autoridades intermedias, como son los gobiernos de distrito y las oficinas de inspección académica, favorecen y supervisan su introducción y puesta en práctica. Normalmente el asesoramiento pedagógico y el seguimiento científico es llevado a cabo por los institutos de pedagogía o de investigación educativa de cada *Land*, subordinados a los ministerios. El asesoramiento pedagógico proporciona ayuda de tipo conceptual (por ejemplo, mediante planes de estudio, servicios de asistencia y materiales) mientras que en el seguimiento científico se investiga la eficacia de la reforma que se pretende introducir y las condiciones necesarias para su introducción y también se enuncian algunos criterios y recomendaciones para su generalización.

Los institutos de investigación pedagógica elaboran informes intermedios de asesoramiento pedagógico y seguimiento científico, así como un informe final para el ministerio competente. En estos figuran, generalmente, recomendaciones para la introducción de la reforma en todo el sistema educativo. La decisión final incumbe al ministerio. La aplicación de las experiencias piloto al conjunto del *Land* requiere normalmente una ordenanza ministerial, que según la importancia de la reforma de que se trate, precisará del correspondiente acuerdo parlamentario del *Landtag*.

Para las experiencias piloto de alcance suprarregional, se estableció, dentro de las tareas de la Comisión Federación-*Länder* de planificación educativa y fomento de la investigación (*BLK*) un procedimiento para coordinar su preparación, ejecución y evaluación y asegurar su financiación. Estos proyectos piloto están concebidos de manera que aporten a los *Länder* un apoyo importante en sus decisiones sobre el desarrollo del sistema educativo. Los proyectos piloto que se llevan a cabo actualmente en el ámbito educativo versan sobre áreas prioritarias que, tanto por parte de los *Länder* y como del estado federal, se consideran de especial importancia para las decisiones de política educativa y para la práctica de la enseñanza:

- ◆ la formación profesional;
- ◆ las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza;
- ◆ la introducción de cuestiones medioambientales en la enseñanza;
- ◆ la formación musical y cultural;
- ◆ la ayuda a grupos especiales; y
- ◆ el lugar de las jóvenes y las mujeres en la enseñanza.

Aparte de estas áreas prioritarias hay también previstos «proyectos piloto para la solución de problemas actuales» en cuestiones importantes y urgentes de la política educativa. Esto permite recabar importante información actual sobre la educación y fomentarla mediante proyectos piloto. Algunos

temas de actualidad son, por ejemplo, los medios de comunicación en la escuela, la sensibilización con respecto a Europa, la apertura de la escuela y el comportamiento social dentro y fuera de ella.

La Comisión Federación-Länder (BLK) se encarga de la evaluación y difusión, a escala suprarregional, de estos proyectos piloto.

Los resultados de las experiencias y proyectos piloto de los Länder pueden incorporarse a las recomendaciones y resoluciones de la Conferencia permanente de ministros y constituir así la base para decidir las medidas de reforma que afectan a todos los Länder. La implantación de reformas en cada uno de los Länder es competencia de su respectivo parlamento regional y ministerio competente. Si estas medidas producen modificaciones de la organización o del contenido de la enseñanza que la aparten de la estructura acordada en el convenio de Hamburgo, entonces tiene lugar una deliberación previa de la Conferencia de ministros, de manera que los diferentes tipos de escuela y los títulos que éstas extienden sean reconocidos recíprocamente por todos los Länder.

3. INNOVACIONES Y REFORMAS REALIZADAS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, EN LA EDUCACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA DE 1984 A 1994

3.1. INNOVACIONES Y REFORMAS EN TODOS LOS LÄNDER

Es difícil exponer aquí con detalle las innovaciones pedagógicas y organizativas que se introdujeron específicamente en algunos Länder entre 1984 y 1994. El informe se centra sobre todo en las reformas que afectan a la mayoría de los Länder y que han sido objeto de acuerdos, resoluciones y recomendaciones de la Conferencia de ministros de Educación y Cultura. A continuación figuran las reformas más importantes según la clasificación temática utilizada en el cuestionario del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

3.1.1. ADMINISTRACIÓN, DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS DOCENTES

3.1.1.1. ATENCIÓN A ESCOLARES EN JORNADA COMPLETA

A diferencia de lo que ocurre en otros estados europeos, la escuela alemana, tradicionalmente, ha tenido horario sólo de mañana. La introducción de la jornada completa en la escuela, que, a partir de los años 70, ha sido objeto de experiencias piloto en todos los Länder, fue recibida inicialmente con escepticismo en los antiguos Länder. Se temía que las instancias públicas quisieran ir aumentando, cada vez más, su influencia en la educación de los niños, pues se consideraba que era tarea reservada primordialmente a las familias el ocuparse de ellos fuera de las horas lectivas. Un informe de la Conferencia de ministros de 1993 indica que desde entonces ha cambiado sustancialmente la postura de amplios sectores de la población respecto a las ofertas de jornada completa.

Los factores que han contribuido en los antiguos Länder a esta nueva valoración de la jornada completa, bien sea ofrecida en la escuela o en bien por parte de organizaciones públicas o particulares de ayuda a la juventud, son básicamente los siguientes:

- ◆ los cambios de la estructura familiar, con un número cada vez mayor de hijos únicos y de familias monoparentales;
- ◆ los cambios del mundo laboral, con un claro aumento del número de mujeres que realizan trabajo remunerado y que desean compaginar familia y profesión, dedicación laboral y educación de los hijos, y;
- ◆ las condiciones poco favorables del entorno en que viven muchos niños y jóvenes.

Los cambios sociales obligan adoptar una concepción de la escuela que tenga en cuenta las nuevas condiciones de vida de los niños y jóvenes. La misión pedagógica y educativa no puede limitarse en cuanto al contenido ni en cuanto al tiempo (sólo durante la mañana). Es importante, pues, reforzar el alcance pedagógico de las actividades que se organizan fuera de las horas lectivas.

En este contexto, existe en los antiguos *Länder* una demanda cada vez mayor de plazas en escuelas de jornada completa, así como en escuelas que ofrezcan actividades fijas fuera de las horas lectivas y una demanda también de apoyo a la familia en su labor educativa por las tardes, tanto con respecto a los niños de escuela primaria como a los del primer ciclo de secundaria.

Según el informe de la Conferencia de ministros, durante el período 1984/1994 todos los *Länder* han **ampliado sus ofertas de atención y vigilancia de los alumnos en horario extraescolar** y en esta línea prosiguen. No obstante, **las escuelas de jornada completa constituyen una excepción** en Alemania y los *Länder* no tienen previsto fomentar excesivamente este tipo de escuela.

Los conceptos pedagógicos y formas de organización disponibles en los *Länder* en el nivel de primaria son, según el informe de la Conferencia de ministros, **las guarderías (*Horte*), las escuelas abiertas en horario fijo y las escuelas de jornada completa**. Actualmente, los esfuerzos pedagógicos se dirigen sobre todo a estrechar más la colaboración, tanto en lo que concierne al espacio como a los contenidos, entre la escuela y la guardería (*Horte*) (guardería en la escuela o junto a la escuela, casa para escolares). Mediante el sistema de horas fijas de apertura (aproximadamente de 7.30 horas a 13.00/14.00 horas) se garantiza que los alumnos puedan permanecer también en la escuela fuera del horario obligatorio de clases. Esto puede realizarse, bien adoptando una concepción diferente de escuela y enseñanza o bien mediante ofertas de actividades extraescolares. La participación de los alumnos en estas actividades complementarias puede ser voluntaria u obligatoria.

En este sentido, para el primer ciclo de secundaria existen en los *Länder* **escuelas de jornada completa, escuelas de media jornada ampliada y también colaboración con entidades dedicadas a la juventud y al deporte**. En las escuelas de jornada completa, las horas lectivas y las ofertas complementarias (tiempo de estudio y recuperación, grupos de trabajo, tiempo libre vigilado y almuerzo) constituyen una unidad pedagógica. Las escuelas con media jornada ampliada se diferencian principalmente de las escuelas de jornada completa por el hecho de que las clases en horario lectivo se suelen desarrollar antes del mediodía, dejándose para la tarde las ofertas complementarias. Las ofertas de este tipo de escuela se dirigen en principio a todos los alumnos, si bien los padres pueden dar de baja a sus hijos de las ofertas educativas que superen el horario lectivo normal. Fuera de la escuela existe un gran número de instituciones oficiales y privadas que organizan actividades para jóvenes, así como otras instituciones dedicadas a trabajos culturales y formativos. También hay grupos privados que se encargan de la organización de los comedores y proporcionan a los alumnos ayuda en los deberes de clase y en la organización de su tiempo libre.

3.1.2. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

3.1.2.1. INTRODUCCIÓN DE LA *GESAMTSCHULE*

La introducción de la escuela comprensiva (*Gesamtschule*) como escuela reglada. Una vez concluidas las experiencias piloto acerca de la escuela comprensiva, se introdujo la escuela integrada o *Gesamtschule* en la mayoría de los *Länder* como otra modalidad de escuela regular, junto a la escuela secundaria básica (*Hauptschule*), la escuela secundaria media (*Realschule*) y el instituto de bachillerato (*Gymnasium*)¹. La escuela comprensiva ofrece varios itinerarios formativos e imparte los contenidos educativos correspondientes a los cursos del quinto al noveno (o a veces al décimo) de las escuelas del sistema educativo tradicional. No comienza hasta el curso séptimo, bien a continuación de los seis años de escuela primaria (como en Berlín y Brandemburgo) o bien después del ciclo de orientación² común a todos los tipos de escuela.

¹ Nota del traductor: El *Gymnasium* en Alemania comprende la enseñanza secundaria obligatoria: (10-16 años) y optativamente la enseñanza secundaria superior o Bachiller Superior que da acceso a la Universidad (16-19 años) o cursos 11º, 12º y 13º.

² Nota del traductor: La escuela primaria abarca en general los cursos de 1º a 5º excepto en los *Länder* del Este como por ejemplo Berlín y Brandemburgo que duraba hasta 1996 seis cursos. En los *Länder* del primer grupo, después de 5º es obligatorio un sexto curso llamado de «orientación», que orienta al alumno hacia posteriores itinerarios académicos de finalización de la educación obligatoria.

La escuela comprensiva de tipo cooperativo (*kooperative Gesamtschule*) y el *Schulzentrum* (complejo escolar en Bremen) engloban en una sola unidad organizativa y pedagógica la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*. La enseñanza se imparte en clases orientadas a la obtención de las diferentes titulaciones (título de enseñanza primaria, certificado de enseñanza secundaria y certificado de acceso al ciclo superior de bachillerato).

La escuela comprensiva de tipo integrado (*integrierte Gesamtschule*) constituye una sola unidad pedagógica y organizativa. La enseñanza de algunas asignaturas se imparte en cursos diferenciados según el rendimiento de los alumnos, con un mínimo de dos niveles de exigencia, en función del plan de estudios. Esta diferenciación comienza a partir del 7º curso en matemáticas y en la primera lengua extranjera; a partir del 8º o 9º en alemán, y en al menos una disciplina científica (física o química) a más tardar a partir del curso 9º. En las asignaturas de ciencias sociales, arte, música, deporte y religión, las clases suelen ser comunes para todos los alumnos.

En las escuelas comprensivas, tanto cooperativas como integradas, a partir del curso 9º o 10º puede obtenerse un certificado de fin de estudios de enseñanza secundaria inferior.

3.1.2.2. OBTENCIÓN DE CERTIFICADOS ESCOLARES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional es un componente esencial del sistema educativo alemán y a este hecho debería corresponder una mayor consideración social en el futuro. Mediante una revalorización oficial de los itinerarios educativos de formación profesional (en general complementándolos con enseñanzas de tipo general o mediante una mayor integración de los contenidos educativos generales en las asignaturas referidas a la formación profesional) debe conseguirse que los alumnos que hayan seguido estos itinerarios formativos además de obtener el título que faculta para el ejercicio de una profesión, reciban **un diploma de estudios**. Con tales medidas, la formación profesional debería convertirse en una alternativa a otros itinerarios formativos escolares que fuera más atractiva para padres y jóvenes.

Tras la educación obligatoria a tiempo completo, una gran mayoría de los jóvenes de entre 15 y 20 años de edad obtiene en Alemania un título de formación profesional dual. El sistema se denomina «dual» porque la formación se lleva a cabo en dos lugares de aprendizaje diferentes, en la empresa y en la escuela de formación profesional (*Berufsschule*) y en ambos se aplica un programa de formación común. Su duración oscila entre dos a tres años y medio, pero en la mayoría de las profesiones es de tres años.

Las escuelas de formación profesional tienen la misión de impartir contenidos generales y profesionales, atendiendo especialmente los requisitos para practicar un oficio. En estos centros se proporciona una formación profesional básica y especializada y se amplía la educación general adquirida previamente. Se pretende así, tanto capacitar al alumno para el cumplimiento de las tareas propias de la profesión, como contribuir a la organización del mundo laboral y de la sociedad en el marco de la responsabilidad social y medioambiental.

A la escuela de formación profesional asisten los alumnos que se encuentran en la primera etapa de formación profesional y que han firmado un contrato de formación con una empresa, o bien aquéllos que han concluido los estudios en la escuela secundaria básica (*Hauptschule*) o en alguna otra escuela de educación general, y después de completar el período de educación obligatoria han iniciado una relación laboral y aun tienen obligación de asistir a una escuela de formación profesional.

Las clases se imparten a tiempo parcial y abarcan un mínimo de 12 horas semanales. También pueden impartirse en secciones de materias relacionadas (bloques). Aproximadamente un tercio de las clases de la escuela de formación profesional versan sobre asignaturas de educación general (alemán, ciencias socioeconómicas, religión y deporte). Además se considera la enseñanza de lenguas extranjeras en función de su importancia para algunas profesiones (por ejemplo las administrativas). Al final de la formación dual tiene lugar un examen en el que se comprueba la capacitación para el ejercicio inmediato de la profesión, de forma que sean innecesarios los períodos posteriores de iniciación y aprendizaje.

En el «Acuerdo marco sobre la escuela de formación profesional» de 1991 la Conferencia de ministros prevé la posibilidad de que **el título de la escuela de formación profesional (*Berufsschule*) incluya también el título de la *Hauptschule* o de la *Realschule*, según**

dispongan los distintos Länder. Los requisitos para el reconocimiento en todos los *Länder* de un título de la *Berufsschule* que incluya los derechos que otorgan los títulos de la *Realschule* quedaron establecidos en la ampliación del «Acuerdo sobre la titulación de la escuela de formación profesional» de junio de 1992. Son requisitos el alcanzar una determinada nota media en el examen final, el superar con éxito la formación en una profesión reconocida y la demostración de conocimientos de lenguas extranjeras.

3.1.3. PLANES DE ESTUDIO Y CONTENIDOS EDUCATIVOS

3.1.3.1. NUEVOS PLANES GENERALES DE ESTUDIOS PARA LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL (*BERUFSSCHULE*)

En el período comprendido entre 1984 y 1994 se introdujeron nuevos **planes generales de estudio para la enseñanza específica de profesiones en las escuelas profesionales** concernientes, aproximadamente, a 200 profesiones reconocidas.

En el marco de la formación profesional dual, la escuela de formación profesional (*Berufsschule*) es un centro educativo autónomo. Esta escuela tiene la misión de impartir enseñanzas generales y profesionales, prestando especial atención a las exigencias propias de la enseñanza de un oficio. Las clases en la escuela de formación profesional abarcan un mínimo de 12 horas semanales, de las cuales 8 corresponden generalmente a materias específicas de la profesión. Estas últimas se orientan en función de los planes generales de estudio aprobados por la Conferencia de ministros. Los planes generales para la enseñanza específica de la profesión dentro de la *Berufsschule* y la normativa para la formación profesional extraescolar en las empresas, en el marco de la formación profesional dual, se basan en el «Protocolo común» del 30.05.1972, con un procedimiento acordado entre el la Federación y los *Länder*.

Los *Länder* o bien han asumido directamente los nuevos planes generales de estudio de la Conferencia de ministros para la enseñanza específica de las profesiones en la escuela de formación profesional, o bien los han adaptado, elaborando planes propios.

3.1.3.2. EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN MUSICAL Y ARTÍSTICA

En la recomendación sobre el tema «Cultura y escuela», la Conferencia de ministros subrayó, en noviembre de 1985, la importancia que tiene la escuela en la transmisión de la tradición cultural y en su desarrollo. Allí se destaca el papel de la formación musical y artística, que no sólo debe garantizarse mediante la enseñanza de asignaturas aisladas, sino que se puede impartir también a través de otras materias y actividades escolares. Los ministros de Educación y Cultura de los *Länder* acordaron **continuar desarrollando y fomentando las múltiples actividades existentes en el área de la formación musical y artística.** Además de garantizar la enseñanza de las asignaturas de música y arte, se potenciará la formación de grupos de trabajo para coros, orquestas, música instrumental, cine, fotografía, teatro, guiñol, artes plásticas, literatura, etc., se organizará concursos musicales y artísticos, se intensificará la colaboración entre escuelas y otras entidades culturales, se ampliarán los servicios pedagógicos de las instituciones culturales y se incluirá a artistas y a representantes de los institutos de cultura en el trabajo de la escuela.

3.1.3.3. DESARROLLO DEL CICLO SUPERIOR DEL BACHILLERATO (*GYMNASIALE OBERSTUFE*)

A partir de 1987 el desarrollo del ciclo superior del bachillerato se realiza en los *Länder* basándose en la actualización y reelaboración de los siguientes acuerdos de la Conferencia de Ministros:

- ◆ «*Fortschreibung und einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe*» (Actualización y aplicación común del acuerdo sobre el ciclo superior del bachillerato) de diciembre de 1987;
- ◆ «*Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*» (Acuerdo sobre la reforma del ciclo superior del bachillerato en el grado secundario superior) del 7.7.1972, en la redacción del 11.4.1988;
- ◆ «*Empfehlung zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*» (Recomendaciones sobre el trabajo en el ciclo superior del bachillerato según el acuerdo de reforma del ciclo superior del bachillerato en el grado secundario superior) del 2.12.1977, en su redacción del 19.12.1988;

- ◆ «*Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*» (Acuerdo sobre unificación de requisitos para el examen de acceso a la universidad -*Abitur*) del 1.12.1989.

Las versiones corregidas de estos acuerdos fijaron, **sobre una nueva base unificada, las condiciones de obtención del certificado general de madurez (*allgemeine Hochschulreife*) para acceder a la enseñanza superior en todo el Estado**. Estas condiciones se refieren a la garantía de una amplia formación básica para la obtención del certificado general de madurez para acceder a la enseñanza superior, y a la necesaria apertura de dicha etapa a un amplio espectro de posibilidades de formación en asignaturas centrales, a fin de fomentar la capacidad general de estudio, pero sin descuidar una formación o actividad profesional. Además, las nuevas regulaciones se refieren a la creación de **institutos de bachilleratos especializados y de bachilleratos profesionales (*Fachgymnasien/berufliche Gymnasien*) e itinerarios formativos de doble cualificación** como posibilidades para **obtener el certificado general de madurez para el acceso a la enseñanza superior**.

Ya en 1972 la Conferencia permanente de ministros de Educación y Cultura de los *Länder* había aprobado un acuerdo de reforma del ciclo superior de bachillerato. El acuerdo fué objeto de debate previo, sobre todo con las asociaciones de profesores, con los delegados de la antigua Conferencia de Rectores de Alemania Occidental (actual Conferencia de Rectores de Enseñanza Superior), con organizaciones de padres y con representantes de alumnos. Para la fundamentación pedagógica y la organización del nuevo modelo de ciclo superior de bachillerato se recurrió a la experiencia obtenida con los proyectos piloto de los *Länder*. La reforma afectaba sobre todo al currículo, que se dividía en materias obligatorias y opcionales. Las materias obligatorias debían garantizar las distintas orientaciones, mientras que las optativas permitirían que el nuevo sistema del ciclo superior del bachillerato estuviera abierto a posteriores posibilidades de desarrollo, como por ejemplo profundizando en asignaturas tradicionales e introduciendo otras nuevas. La idea pedagógica básica de la reforma era guiar a los alumnos hacia el aprendizaje autónomo y hacia trabajos propedéutico-científicos, así como contribuir al desarrollo de su personalidad. El objetivo propio del ciclo superior del bachillerato consiste en proporcionar una **formación básica propedéutico-científica profundizando en ciertas áreas**. De aquí resulta la estructura básica del ciclo superior del bachillerato, la división de la enseñanza en cursos básicos (en general tres horas semanales) y en cursos de rendimiento (de cinco a seis horas semanales).

Sobre la base de las decisiones de la Conferencia de ministros de Educación y Cultura de 1972 y 1988, el ciclo superior de bachillerato se organizó y desarrolló de la siguiente forma:

La duración del ciclo va de los cursos 11° al 13° (en cuatro *Länder* abarca del 10° al 12° o del 11° al 12°). La condición de para acceder a él consiste en estar en posesión del certificado que puede obtenerse bien al finalizar el 10° curso del *Gymnasium* o bien cumpliendo equivalentes condiciones en otros tipos de escuela de enseñanza secundaria inferior. Después de la enseñanza secundaria inferior y transcurrido el período de transición (curso 10 o 11), el conjunto de clases es sustituido en la fase de cualificación por cursos³. Aún cuando se mantiene la obligatoriedad de determinadas asignaturas o de grupos concretos de ellas, el alumno tiene grandes posibilidades de configurar de individualmente su formación gracias a la gran oferta de asignaturas optativas.

Las asignaturas están clasificadas en áreas siguiendo un principio de afinidad. Las áreas principales son:

- ◆ la lingüística, literaria y artística;
- ◆ la de ciencias sociales;
- ◆ y la matemática, científica y técnica.

Cada una de las tres áreas debe estar presente en la trayectoria escolar del alumno a lo largo de todo el ciclo superior del bachillerato e incluso en el examen final (*Abitur*). El ámbito de materias obligatorias abarca, además de las tres áreas citadas, las asignaturas de religión y deporte. El tiempo lectivo semanal suele ser de 30 horas, de las cuales 20 pertenecen al ámbito obligatorio y 10 al optativo.

³ Nota del traductor: Ya anteriormente se dijo que el ciclo superior del *Gymnasium* se dividía en «cursos básicos» y «cursos de rendimiento»; lo cual es un modo de estructuración diferente al de etapas anteriores.

Los cursos básicos y los de rendimiento son las unidades con las que se estructura la oferta de estudios según el nivel con que se impartan. Mientras que con los cursos básicos (en general tres horas semanales) se pretende asegurar una formación general y común a todos los alumnos, con los cursos de rendimiento (de 5 a 6 horas semanales) se intenta proporcionar una comprensión propedéutico-científica profunda y mas amplios conocimientos. Hasta dos terceras partes de la enseñanza se desarrollan en cursos básicos. El alumno debe elegir al menos dos asignaturas de rendimiento, que pueden ser la lengua alemana, la continuación del aprendizaje de una lengua extranjera, las matemáticas o una ciencia natural. Si el alemán es la primera asignatura de rendimiento, una de las cuatro asignaturas del examen de acceso a enseñanzas superiores deberá ser matemáticas o una lengua extranjera. Las asignaturas nuevas que se introducen en el ciclo superior del bachillerato, como son las lenguas extranjeras y las asignaturas de tipo profesional, pueden ofrecerse como segunda asignatura de rendimiento. Algunos *Länder* limitan la oferta a determinadas combinaciones de asignaturas de rendimiento.

Al concluir el ciclo superior del bachillerato tiene lugar el examen de acceso a las enseñanzas superiores (*Abitur*). Éste se realiza sobre cuatro asignaturas, entre las que se encuentran las dos asignaturas de rendimiento, otra asignatura, de la que el alumno se puede examinar oralmente o por escrito, y una cuarta de la que sólo se examinará de modo oral. Las tres áreas anteriormente mencionadas deben estar presentes en el examen. Con el examen de *Abitur*, que se realiza después de trece cursos, se obtiene el certificado general de madurez (*allgemeine Hochschulreife*) que faculta para el acceso a la enseñanza superior o universitaria. Los certificados generales de madurez, que en cuatro *Länder* se obtendrán hasta el año 2000 después de 12 años de estudios, autorizan igualmente para estudiar cualquier especialidad en la universidad.

En algunos *Länder* las escuelas comprensivas integradas imparten también, además del primer ciclo de enseñanza secundaria, los cursos del 11° al 13°, que están organizados de forma similar al ciclo superior de bachillerato.

Los **acuerdos sobre la regulación común del examen de acceso a las enseñanzas superiores** (*Abitur*) constituyen un complemento necesario para la reforma del ciclo superior del bachillerato, puesto que garantizan la uniformidad del nivel exigido para la obtención del certificado de madurez. En estos recientes acuerdos, adoptados por la Conferencia de ministros en diciembre de 1989, se han incorporado en mayor medida que hasta ahora áreas de aprendizaje de materias prácticas y se ha ampliado hasta 33 el número de asignaturas que pueden entrar en el examen.

3.1.3.4. LA DIMENSIÓN EUROPEA

En diciembre de 1990 la Conferencia de ministros presentó a todos los *Länder* los elementos y líneas directrices de la **misión educativa europea de la escuela**, en su recomendación «*Europa im Unterricht*» (Europa en la enseñanza).

El positivo desarrollo de la colaboración entre los estados de Europa y de la integración europea en el seno de la comunidad, las evoluciones políticas y socioeconómicas de los estados de Europa central y oriental, así como la Carta de París para una nueva Europa, acordada en el marco de la Conferencia sobre Seguridad y Cooperación en Europa, motivaron que la Conferencia de ministros decidiese en 1990 una nueva redacción de su acuerdo «Europa en la enseñanza».

Según la recomendación, la escuela tiene la misión pedagógica de sensibilizar sobre el acercamiento de los pueblos y estados europeos y sobre el reordenamiento de sus relaciones. Su misión sería despertar en la nueva generación una conciencia de pertenencia europea. La recomendación enumera aquellos conocimientos que debe transmitir la escuela con el objeto de despertar en los jóvenes la conciencia de una identidad europea. Las indicaciones para aplicar la recomendación en los *Länder*, muestran las posibilidades de debate de temas y cuestiones sobre Europa en las distintas asignaturas. Según la recomendación, el tema de Europa debe ser, en cualquiera de los itinerarios formativos, un componente obligado en las asignaturas de geografía, ciencias sociales y política, así como en las de contenidos económicos y jurídicos. En opinión de la Conferencia de ministros, para el alumbramiento del mundo cultural europeo hay que otorgar también una importancia capital a los idiomas, pues el aprendizaje de lenguas extranjeras permite el acceso a otras comunidades lingüísticas. Por ello es preciso intentar que el mayor número posible de alumnos acceda al conocimiento de varias lenguas extranjeras.

3.1.3.5. LA FORMACIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

A partir de los años setenta, los *Länder* han desarrollado y ensayado, mediante experiencias piloto, modelos de enseñanza y de organización para la nueva asignatura de informática, incluidos programas de ordenador adecuados. En el informe de la Conferencia de ministros de fecha 6.05.1983 titulado «Para el desarrollo de la enseñanza de la informática en la República Federal Alemana», además de una descripción del estado de la cuestión en aquel momento, se incluyen declaraciones fundamentales sobre el significado de las modernas tecnologías de la información en el sistema educativo, que añadían un elemento importante al conjunto de objetivos educativos y de formación.

Como base orientativa para el desarrollo de la materia, en 1987 la Comisión Federación-*Länder* de planificación educativa y fomento de la investigación (BLK) aprobó el «Esquema general para la enseñanza de la informática». El «concepto marco de la formación escolar y profesional en informática» que allí figura fué aprobado por la Conferencia de ministros de Educación y Cultura. Ésta acordó tener en cuenta este concepto a la hora de fundamentar las estructuras y funciones de la enseñanza de la informática dentro del sistema educativo de los *Länder*. También se incorporaron las recomendaciones de la Comisión Federación-*Länder* sobre «Equipamiento de las escuelas con aparatos y programas, así como los requisitos mínimos de los ordenadores personales escolares».

Como se desprende del más reciente informe de la Conferencia de ministros, publicado el 12.06.1991, sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la escuela, los esfuerzos tendentes a **desarrollar y mejorar la enseñanza de la informática** dentro del sistema educativo, se concentran, sobre todo, en los siguientes puntos:

- ◆ introducción de la formación básica en tecnologías de la información como asignatura obligatoria en todos los tipos de escuela de la etapa secundaria inferior;
- ◆ equipamiento de las escuelas con «hardware» y «software» adecuados;
- ◆ organización de actividades de formación continua y permanente del profesorado para garantizar la competencia docente necesaria;
- ◆ establecimiento de un sistema de centros de asesoramiento e información sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza de la informática;
- ◆ consideración de la igualdad de oportunidades de las chicas y chicos para acceder al aprendizaje de la informática.

3.1.3.6. EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

La educación medioambiental desempeña un papel importante en muchas de las asignaturas y áreas de aprendizaje de la escuela. En efecto, la enseñanza aborda cada vez más de cerca aspectos vitales concretos de los alumnos y se interesa cada vez más por el medio ambiente. Esto figura en un informe de la Conferencia de ministros de octubre de 1992 en el que, por primera vez, se exponen los esfuerzos de los nuevos *Länder* por implantar la educación medioambiental como un elemento importante en la reforma del sistema educativo. Ya en 1982 y en 1986 la Conferencia de ministros de Educación y Cultura había publicado extensos informes exponiendo la situación y las perspectivas de la educación medioambiental en las escuelas.

Según el último informe de 1992, la apertura de la escuela a los problemas medioambientales que afectan directamente al propio entorno debería hacer crecer en la juventud la conciencia de corresponsabilidad por el mismo. En opinión de los ministros, cada vez resulta más importante asegurar nuestras condiciones naturales de vida y por ello es urgente la misión de proteger el medioambiente.

3.1.3.7. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Una de las misiones educativas de la escuela consiste sobre todo en concienciar a los adolescentes sobre cuestiones de salud, en fomentar su disposición a ocuparse responsablemente de la propia salud y en educarles para una conducta saludable, que les acompañe también después de su escolaridad, a fin de lograr unas adecuadas condiciones de vida y del entorno humano. Como se desprende del informe de la Conferencia de ministros de Educación y Cultura «Balance de la educación para la salud en la escuela» de noviembre de 1992, es preciso desarrollar un concepto de

enseñanza que contemple globalmente la misión de la educación para la salud, que esté orientado a una forma de vida saludable y que abarque el mundo de la escuela, el de la familia y el de su entorno. Las áreas temáticas centrales de la educación para la salud son las siguientes: higiene y cuidado bucal, dietética, educación sexual y prevención del SIDA, prevención de la drogadicción y temas de primeros auxilios, como son la seguridad en el camino a la escuela y el comportamiento ante situaciones de emergencia.

3.1.3.8. MARCO ORIENTATIVO PARA LA ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR (*SEKUNDARBEREICH I*)

En otra resolución de la Conferencia de ministros, el «Acuerdo sobre los tipos de escuela e itinerarios formativos en la etapa de secundaria inferior», se crea por primera vez un marco orientativo común para todos los tipos de escuela e itinerarios formativos, incluyendo también los tipos de escuela introducidos en los nuevos *Länder* (escuela media, escuela regular y escuela secundaria) así como los tipos de escuela equiparables de los antiguos *Länder*. El nuevo acuerdo establece para la etapa de secundaria inferior las características comunes y específicas de los tipos de escuela e itinerarios formativos, así como un marco horario común y regula las condiciones para el reconocimiento recíproco de los títulos y certificados de aptitud. En una resolución especial, los ministros convinieron en equiparar los requisitos exigidos para el certificado escolar medio (*Mittlerer Schulabschluß*) en todos los *Länder*, y acordaron los niveles normalizados en las asignaturas de alemán, matemáticas y primera lengua extranjera.

3.2. REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS NUEVOS *LÄNDER* DESDE 1990

Tras el restablecimiento de la unidad nacional en octubre de 1990, uno de los objetivos de la política educativa alemana ha sido el establecimiento de una estructura básica común y comparable en el sistema educativo. En contraposición a la estructura federal del sistema educativo y a la soberanía de los *Länder* en materia cultural dentro de la República Federal Alemana, en la RDA el sistema educativo tenía una administración centralizada y estaba dirigida ideológicamente por el Partido Socialista Unitario de Alemania (*SED*). En la República Democrática Alemana era característica no sólo la pretensión monopolizante de la ideología marxista-leninista del partido sobre todas las cuestiones fundamentales relativas a la formación, educación y ciencia, sino también la sujeción de la política educativa al dirigismo económico.

Después de la unificación del Estado y la formación de los nuevos *Länder*, los nuevos parlamentos regionales crearon los fundamentos legales para las **reformas** del sistema educativo e introdujeron en los cinco *Länder* el **sistema escolar descentralizado**. Si bien la autonomía de los *Länder* posibilita el desarrollo de un sistema educativo propio en cada *Land*, se da también el hecho de que el fundamento para la reforma del sistema educativo es el «Convenio entre los *Länder* para la unificación del sistema educativo» (Convenio de Hamburgo). Este convenio garantiza una estructura básica común y equiparable del sistema educativo así como la equivalencia de los distintos itinerarios formativos, a fin de que exista un reconocimiento recíproco de los títulos y certificados en todos los *Länder* y quede así garantizada la libertad de circulación del ciudadanos.

Según la legislación educativa de 1991 existen ciertas diferencias organizativas en los *Länder* de Brandemburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia con respecto a la estructura básica común del sistema educativo de los antiguos *Länder*, tal como establece el Convenio de Hamburgo. En los nuevos *Länder*, junto al instituto de bachillerato, introducido en todos ellos a petición de los padres, existen **nuevos tipos de escuela (la escuela media, la escuela regular y la escuela secundaria)**. La Conferencia de ministros, en una resolución de junio de 1992, considera que estas nuevas formas de escuela son compatibles con la estructura básica del sistema educativo establecida en el convenio de Hamburgo, siempre que en ellas se otorgue el título de la escuela básica (*Hauptschule*) y de la escuela secundaria profesional (*Realschule*).

La escuela media (*Mittelschule*), la escuela regular (*Regelschule*) y la escuela secundaria (*Sekundarshule*) son tipos de centro con varios itinerarios formativos que engloban en una unidad pedagógica y organizativa los itinerarios de la *Hauptschule* y de la *Realschule*. A continuación se exponen brevemente sus características.

3.2.1. LA ESCUELA MEDIA (*MITTELSCHULE*)

Se trata de un tipo de escuela específico de Sajonia, en el que se imparte una formación general y preparatoria para una profesión y que proporciona las condiciones necesarias para una cualificación profesional. Los cursos quinto y sexto tienen una función orientadora. Al comenzar el séptimo curso el alumno se decide por un perfil determinado del área de materias obligatorias optativas. Para la formación relativa al perfil elegido (técnico, económico, social y doméstico, lingüístico) hay previstas cuatro-cinco horas semanales. Los alumnos que terminan satisfactoriamente el noveno curso obtienen el título de la *Hauptschule* y reciben el mismo certificado cualificado mediante una constatación especial de su rendimiento. Si realizan satisfactoriamente el décimo curso y aprueban el examen final obtienen el título de la *Realschule*.

3.2.2. ESCUELA SECUNDARIA (*SEKUNDARSCHULE*)

Entre los nuevos tipos de escuela con varios itinerarios formativos se encuentra también la escuela secundaria de Sajonia-Anhalt, que abarca los cursos del quinto al noveno o décimo. Junto al instituto de bachillerato, esta escuela se encuadra dentro de los tipos de escuela reglados. En los dos primeros cursos algunas asignaturas se imparten diferenciando niveles de rendimiento y reuniendo alumnos de varias clases. A partir del séptimo curso, además de las clases obligatorias, cada alumno tiene una clase obligatoria optativa de un campo establecido. También a partir del séptimo curso los alumnos optan bien por el itinerario formativo de la escuela básica (*Hauptschule*), que abarca de los cursos séptimo al noveno o décimo) o bien por el de la escuela secundaria profesional (*Realschule*).

3.2.3. ESCUELA REGULAR (*REGELSCHULE*)

La escuela regular de Turingia, con cursos del 5° al 9° ó 10°, constituye, igual que en la escuela media y la escuela secundaria, un nuevo tipo de centro en el que se ofrecen también varios itinerarios formativos. En esta escuela se imparte una formación general y preparatoria para la formación profesional y se proporcionan los requisitos necesarios para ejercer una actividad profesional cualificada. En los cursos 5° y 6° los alumnos asisten conjuntamente a clase en todas las asignaturas. A partir del curso 7° algunas asignaturas obligatorias se imparten en dos niveles de exigencia de rendimiento y lo mismo sucede a partir del curso 9° respecto a otras asignaturas obligatorias. Estos niveles se corresponden con los perfiles de requisitos de la *Hauptschule* y de la *Realschule*. Los alumnos que aspiran al certificado de la *Realschule* deben elegir, a partir del 7° curso, una clase obligatoria (por ejemplo, una segunda lengua extranjera).

3.3. OTRAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ALGUNOS LÄNDER

3.3.1. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA CHICAS Y CHICOS

Para mejorar la igualdad de oportunidades de chicas y chicos en la enseñanza escolar, en muchos centros se han constituido experimentalmente grupos separados por sexos en el área de ciencias naturales y en la clase de deporte. Esta interrupción temporal de la coeducación debe dar a las chicas un mejor acceso a los contextos técnico-científicos, al poder trabajar y aprender libres de los roles conductuales de tipo sexual. La enseñanza separada en asignaturas científicas también permite sensibilizar a las chicas para su posterior elección profesional respecto a profesiones que tradicionalmente se han considerado «atípicas para la mujer». En la clase de deporte la separación entre chicas y chicos permite que ambos puedan acceder a la práctica deportiva de acuerdo con sus capacidades y necesidades físicas y sin estar influenciados por el sexo contrario.

3.3.2. ACCESO DE LOS TRABAJADORES ESPECIALMENTE CAPACITADOS A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los aspirantes cualificados profesionalmente, pero que no poseen titulación para acceder a una enseñanza superior, tienen posibilidades de estudiar una carrera en algunos *Länder*. Para ello deben demostrar que poseen los conocimientos y aptitudes requeridas para cursar una carrera. Esto se realiza bien en el procedimiento de admisión (por ejemplo, matriculándose provisionalmente de prueba en una carrera) o bien en el procedimiento de examen en la universidad (por ejemplo, un examen para clasificarse en un nivel o un examen o entrevista para comprobar su idoneidad).

3.3.3. EQUIVALENCIA DE LA FORMACIÓN GENERAL Y LA PROFESIONAL

Para vincular la formación general y la formación profesional en el nivel superior de la enseñanza secundaria (*Sekundarstufe II*) en algunos *Länder* se han creado itinerarios formativos de doble cualificación, que proporcionan al mismo tiempo una cualificación de estudios y una cualificación profesional y ésta casi siempre para una profesión auxiliar. Estas modalidades se ofrecen en un nuevo tipo de escuela como es la escuela colegial (*Kollegschule*) de Renania del Norte-Westfalia. Siempre que estos itinerarios de doble cualificación satisfagan las disposiciones de un acuerdo de la conferencia de ministros de Educación y Cultura de diciembre de 1987, los certificados finales que se obtengan serán reconocidos en toda Alemania. Los itinerarios formativos de doble cualificación duran cuatro años y terminan con dos exámenes independientes. Las condiciones de acceso a estos itinerarios son las mismas que para ingresar en el nivel de bachillerato superior.

Por otra parte, uno de los puntos centrales del trabajo de la Conferencia de ministros es seguir avanzando en la equiparación de la formación general y la formación profesional. En 1994 se alcanzó un acuerdo sobre los siguientes pasos a seguir:

- ◆ la Conferencia de ministros examinará la posibilidad de establecer una mayor diversidad de ofertas de certificados de madurez para acceso a enseñanzas superiores en los sistemas educativos de los *Länder* (certificado general de aptitud para acceso a enseñanzas superiores y certificados específicos para enseñanzas superiores);
- ◆ la Conferencia de ministros aprobará acuerdos para establecer los tipos de certificados de los itinerarios generales y profesionales que, en función de su contenido educativo, de su nivel de exigencia y de las cualificaciones que otorgan, puedan ser objeto de reconocimiento recíproco y dar derecho a otros títulos que autoricen a estudios posteriores.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Zur Entwicklung des Informatikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Part I: Allgemeinbildende Schulen. Informe de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura del 6 de mayo de 1983.

Kultur und Schule. Recomendación de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura del 29 de noviembre de 1985.

Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura el 7 de julio de 1972, con enmienda del 11 de abril de 1988. *Durchführung von Schulversuchen und gegenseitige Anerkennung der entsprechenden Abschlüsse.* Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 16 de febrero de 1990.

Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II - Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 7 de julio de 1972, con enmienda del 11 de abril de 1988. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 2 de diciembre de 1977, con enmienda del 19 de diciembre de 1988.

Die gymnasiale Oberstufe in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura el 30 de enero de 198, con enmienda del 19 de diciembre de 1988.

Vereinbarung über einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 1 de junio de 1979, con enmienda del 1 de diciembre de 1989.

Durchführung von Schulversuchen und gegenseitige Anerkennung der entsprechenden Abschlüsse. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 16 de febrero de 1990.

Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Schule. Informe de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura del 6 de junio de 1991. Publicado por la Secretaría de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, Bonn 1991.

Europa im Unterricht. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 8 de junio de 1978, con enmienda del 7 de diciembre de 1990.

Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 15 de marzo de 1991.

Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 1 de junio de 1979, con enmienda del 26 de junio de 1992.

Schulische Umwelterziehung in Deutschland. Informe de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, del 8/9 de octubre de 1992.

Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule. Informe de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, del 6 de noviembre de 1992.

Ganztagsbetreuung für Schulkinder - Informe de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 5 de febrero de 1993.

Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Resolución adoptada por la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura, el 3 de diciembre de 1993.

GRECIA

El área educativa que ha experimentado mayores modificaciones es la relativa a los planes de estudio, donde se han producido cambios en relación con las materias, con los horarios y con las actividades complementarias. También ha habido modificaciones en relación con el personal docente, con la educación especial, con la integración de inmigrantes y de emigrantes retornados, con los departamentos de asistencia a los centros educativos (Instituto Pedagógico) y con las tareas de orientación.

I. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

Durante el período analizado en este estudio no se han producido reformas en los fines generales del sistema educativo relativas a la enseñanza obligatoria.

2. ESTRUCTURA GENERAL Y ORGANIZACIÓN

En este aspecto se han llevado a cabo importantes cambios. Actualmente, la enseñanza obligatoria abarca nueve años de escolarización y comprende el *Dimotiko Scholeio* -educación primaria- (seis cursos de los 6 a los 12 años) y el *Gymnasio* -educación secundaria básica- (tres cursos de los 12 a los 15 años).

La educación infantil todavía no tiene carácter obligatorio, pero se está extendiendo cada vez más en las regiones donde las autoridades locales cuentan con suficientes plazas. Este nivel educativo consta de dos cursos destinados a alumnos de cuatro a seis años de edad.

3. ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En este apartado se tratan una serie de modificaciones parciales relativas a los cambios mencionados anteriormente.

La Ley 1304/7-12-1982 establece una división básica entre la formación pedagógica/especializada del profesorado, por una parte, y la administración de la educación, por otra. Así, se suprime la figura del Inspector y se crean las figuras del Asesor Escolar y del Jefe de Departamento u Oficina Educativa.

Las funciones del Asesor Escolar son las de proporcionar a los profesores una orientación pedagógica/especializada, participar en la evaluación y en la formación de los profesores, así como fomentar los proyectos de investigación científica en el ámbito de las ciencias de la educación. El Asesor Escolar es nombrado por un período de tiempo determinado y debe poseer una titulación de enseñanza superior.

El Decreto Presidencial 214/29-5-1984 establece los deberes y la responsabilidad de los Asesores Escolares de educación infantil y primaria, educación especial, educación secundaria general y educación secundaria técnica y profesional.

La Ley 1566/30-9-1985 sienta las bases de los tres pilares del sistema educativo: administración, participación pública y planificación democrática y formación especializada/pedagógica.

La administración educativa engloba a los Jefes de Departamentos y Oficinas Educativas, a los directores de los centros y a los Asesores Escolares. La Ley introduce el sistema de participación pública, que pone a los centros educativos en contacto con la comunidad local y con sus

representantes. La formación especializada es impartida por el Instituto Pedagógico y por los Asesores Escolares.

Por otra parte, las autoridades locales son las responsables de la gestión de los bienes pertenecientes a los centros educativos, así como de cubrir los gastos relativos al funcionamiento y al mantenimiento de dichos centros. Los Consejos de la Prefectura se encargan de transferir los fondos necesarios para cubrir estos gastos (Ley 1894/27-8-1990 y Ley 2009/14-2-1992).

Se han creado los siguientes organismos:

- ◆ los comités educativos municipales y comunales, que presentan propuestas a las autoridades locales correspondientes en relación con la educación y la asignación de ayudas financieras;
- ◆ los comités educativos provinciales o de las prefecturas, que analizan las cuestiones educativas y, sobre la base de los proyectos elaborados por los comités educativos municipales y comunales, presentan sus propuestas al consejo correspondiente;
- ◆ el Consejo Educativo Nacional, que presenta propuestas al Gobierno sobre cuestiones de política educativa, enseñanza, formación continua y educación popular;
- ◆ los Consejos Escolares, que son los responsables de garantizar el funcionamiento adecuado de los centros educativos;
- ◆ los Comités Escolares, que son los responsables de la gestión de los créditos concedidos para cubrir los gastos de funcionamiento;
- ◆ las asociaciones de padres y otras asociaciones, que cada vez tienen mayor importancia a la hora de participar en el funcionamiento de la unidad escolar.

Al mismo tiempo, se ha renovado el Instituto Pedagógico, que se ha convertido en un órgano dedicado exclusivamente a tareas administrativas y de investigación, además de influir en la práctica docente a través de los Consejos Escolares. El Instituto Pedagógico tiene las siguientes funciones:

- ◆ el desarrollo de la investigación científica y el estudio de las cuestiones más importantes relativas a la educación primaria y secundaria;
- ◆ el diseño y la presentación de propuestas sobre la planificación y programación de la política educativa;
- ◆ la supervisión del desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías educativas;
- ◆ la planificación y la puesta en marcha de los programas de formación permanente del profesorado.

IMPORTANCIA DE ESTAS REFORMAS

Las reformas mencionadas anteriormente tienen una particular relevancia debido básicamente a los siguientes aspectos:

- ◆ se han separado las responsabilidades administrativas de la formación especializada a través de la creación de los Consejos Escolares y de los Jefes de los Departamentos y Oficinas Educativas;
- ◆ se han democratizado y descentralizado los procedimientos de toma de decisiones, fomentando la participación de las autoridades locales y de los agentes sociales no sólo en dichos procedimientos, sino también en la gestión financiera de la educación;
- ◆ se ha reforzado la política de protección familiar, proporcionando servicios de asistencia educativa a los niños cuyos padres trabajan y reduciendo el horario de las madres que trabajan como profesoras;
- ◆ se ha realizado un gran esfuerzo para coordinar los diversos órganos y para que la educación infantil tenga un carácter universal;
- ◆ existe la posibilidad de cesar a las personas que ocupan puestos tales como el de asesor escolar, jefe de departamento o director, que hayan sido elegidos para un sólo mandato.

4. PLANES DE ESTUDIO

4.1. EDUCACIÓN PRIMARIA

En los últimos diez años se han producido numerosas reformas.

La Ley 1566/30-9-1985 es la ley básica que establece los principios de la educación primaria y secundaria y que desarrolla las nuevas directrices relativas a sus objetivos, organización y funcionamiento.

Los objetivos de esta ley son acercar los centros educativos a la sociedad, y modernizar los planes de estudio, dotándoles de una flexibilidad que proporcione a los alumnos la mejor base educativa posible y que fomente la adaptación, la adquisición de unas competencias específicas y el pensamiento crítico.

La nueva ley otorga una importancia primordial a la calidad de la enseñanza a través de los nuevos planes de estudio, de la mejora de los métodos pedagógicos y de los recursos educativos. Establece un sistema educativo dinámico y flexible, impulsando decisivamente la descentralización e introduciendo un alto grado de planificación democrática. Asimismo, evita el aislamiento social, democratizando la educación y fomentando una actitud socialmente responsable.

Se ha incorporado la enseñanza de idiomas extranjeros a los planes de estudio de los centros, en principio, de forma experimental. En el curso 1992/1993, se empezó a impartir la enseñanza de idiomas extranjeros en todos los centros denominados «*polythesia*» (centros con una dotación de cuatro o más profesores).

La enseñanza de la música, la educación física y los idiomas extranjeros por parte de profesores especializados se introdujo de forma experimental en los centros en los que se aplicó el Programa de Aplicación Experimental de los Nuevos Planes de Estudio. En el curso 1993/1994 se estableció de forma generalizada en todos los «*polythesia*».

Además, son dignas de mención las siguientes modificaciones;

- ◆ introducción de la educación medioambiental;
- ◆ reforma de los procedimientos de evaluación tanto de profesores como de alumnos;
- ◆ publicación de manuales para el profesor;
- ◆ reducción del horario de trabajo para las madres que trabajan como profesoras y para las personas pertenecientes a un sindicato;
- ◆ aplicación de los programas de ocupación creativa para los hijos de aquellas parejas en que ambos conyuges trabajan;
- ◆ puesta en marcha de los programas de educación especial para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje;
- ◆ aplicación de los nuevos horarios.

Los **planes de estudio** de educación primaria constan de las siguientes materias y horarios de clase:

	1° y 2°	3°	4°	5° y 6°
Griego moderno	9	9	9	8
Matemáticas	4	3	3	4
Estudios medioambientales	4	3	3	
Religión		2	2	2
Formación estética	4	4	4	2
Educación física	2	2	2	2
Historia		2	2	2
Inglés			3*	3
Geografía				1
Física				3
Educación social y política				1

(*) Se introdujo en 1992/1993.

EVALUACIÓN

El Decreto Presidencial 462/1991 y la Orden Ministerial del mismo año establecen que en los cursos 1º y 2º la evaluación se llevará a cabo mediante las siguientes calificaciones: excelente (A), muy bueno (B), bueno (C) y regular (D).

En los cursos 5º y 6º, los procedimientos de evaluación se complementan con tres pruebas de repaso de carácter meramente pedagógico.

Por otra parte, en los cursos 3º, 4º, 5º y 6º se introduce también una escala numérica además de la calificación verbal: excelente (9-10), muy bueno (7-8), bueno (5-6) y regular.

El mismo Decreto Presidencial también especifica que «todos los alumnos que han asistido a clase durante más de medio año académico pasan al siguiente curso o abandonan el centro de enseñanza primaria».

Las principales características de las reformas anteriormente mencionadas son las siguientes:

- ◆ los planes de estudio se han modernizado, adquiriendo un carácter más abierto. Actualmente, tienen en cuenta el actual desarrollo de la ciencia y de la tecnología, así como los avances más recientes de las ciencias de la educación y de la metodología pedagógica;
- ◆ los manuales de los alumnos se han actualizado (a lo largo de un proceso progresivo), haciéndolos más atractivos y prácticos;
- ◆ los profesores cuentan con un manual de referencia, el «manual del profesor», que les proporciona el asesoramiento necesario y las directrices de la organización de su enseñanza;
- ◆ la enseñanza de los idiomas extranjeros proporciona a los ciudadanos del mañana una mejor preparación, además de constituir la base de una educación intercultural;
- ◆ la integración de las distintas especializaciones educativas dentro de la educación primaria ha otorgado un mayor énfasis a la formación artística y musical, así como a la educación física;
- ◆ se ha hecho un esfuerzo por alcanzar un mayor grado de concienciación entre los alumnos en relación con las cuestiones medioambientales;
- ◆ la formación continua de los profesores en los centros regionales de formación (PEK).

4.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

La Ley 1566/1985 es la ley básica en materia de enseñanza primaria y secundaria, y ha establecido las directrices de los nuevos objetivos y de la organización y funcionamiento de la enseñanza primaria y secundaria.

En 1990, la introducción de la educación medioambiental como parte de los planes de estudio supuso una innovación importante.

La Ley 1894/1990 y el Decreto Presidencial 35/1991 dedican una serie de apartados a la enseñanza de las materias optativas en los *Gymnasia* de acuerdo con los intereses de los alumnos. Además del plan de estudios ordinario, establecen la enseñanza de las siguientes materias de carácter optativo: música y danza, artes plásticas, teatro y cine, periodismo, idiomas extranjeros, temas de cooperación socio-económica y salud.

En los *Gymnasia* se ha introducido con carácter obligatorio la enseñanza de un segundo idioma extranjero durante tres horas a la semana.

Asimismo, se han creado clases especiales dedicadas al deporte con la finalidad de desarrollar el deporte escolar, fomentando en los alumnos una serie de aptitudes particulares con la ayuda de programas específicos de educación física.

Además de todo lo mencionado, en todos los *Gymnasia*, ya sea de forma independiente o en colaboración con otros centros educativos, se realizan otras actividades cuya finalidad es promover

el desarrollo intelectual, la conciencia estética y la expresión creativa de los alumnos, así como analizar las cuestiones referidas tanto a su entorno inmediato como a la sociedad en su conjunto. Dichas actividades pueden referirse a temas científicos y culturales, y a actividades de formación medioambiental.

Se han creado los Centros de Formación Medioambiental, ya en funcionamiento, utilizando para ello las instalaciones de los edificios académicos puestos a disposición de los centros para cubrir sus necesidades en estas cuestiones. El objetivo es concienciar a los alumnos sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y de mantener el funcionamiento de los ciclos biológicos, e introducirlos en la problemática medioambiental.

En 1993 se introdujeron dos nuevas materias: informática y nuevas tecnologías. Nuevas tecnologías se imparte durante una hora a la semana en 1º y 2º del *Gymnasio*, mientras que informática durante dos horas en el 3º curso.

El horario se ha modificado con la introducción de informática, nuevas tecnologías y del segundo idioma extranjero. Hasta el año académico 1992/1993 (con inclusión de éste), el programa escolar constaba de 30 horas semanales a lo largo de los tres cursos del *Gymnasio*. Pero, a partir del año 1993/1994, el horario semanal en 1º y 2º era de 33 horas, y en 3º de 34 horas.

5. PROFESORADO

La primera reforma realizada en este ámbito se refiere a la división básica establecida dentro del sistema educativo entre la formación pedagógica/especializada del profesorado y la administración de la educación, que se aplicó en 1982 y que ya se ha mencionado en relación con las reformas de la administración. La Ley 1304/1982 eliminó la figura del Inspector, al mismo tiempo que creó las figuras del Asesor Escolar y del Jefe de Departamento.

Las funciones del Asesor Escolar son las de proporcionar a los profesores una orientación pedagógica/especializada, participar en la formación y evaluación del profesorado, así como fomentar la investigación científica en el ámbito de las ciencias de la educación.

La Ley 1566/1985 define la formación pedagógica/especializada como una de las piedras angulares del sistema educativo. El Instituto Pedagógico y los Asesores Escolares son los responsables de impartir la formación especializada.

La renovación del Instituto Pedagógico ha supuesto un impulso importante para este tipo de formación, ya que entre sus nuevas funciones se encuentran las que se detallan a continuación:

- ◆ el desarrollo de la investigación científica y el estudio de diferentes aspectos relacionados con la educación primaria y secundaria;
- ◆ la elaboración y presentación de propuestas sobre la planificación y programación de la política educativa;
- ◆ la supervisión de la aplicación y del desarrollo de las nuevas tecnologías educativas;
- ◆ la planificación y puesta en marcha de los programas de formación permanente del profesorado.

5.1. FORMACIÓN BÁSICA

La Ley 1268/1982 creó los primeros Departamentos Educativos para Profesores de Educación Infantil y Primaria en las universidades de Atenas, Tesalónica, Patras, Jonia, Tracia y Creta. Estos Departamentos imparten unos estudios que duran un mínimo de ocho semestres.

El Decreto Presidencial 83/1984 creó dos nuevos Departamentos de Pedagogía de Educación Primaria y otros dos nuevos Departamentos de Pedagogía de Educación Preescolar en la universidad del Egeo y en la universidad de Tesalia.

El Decreto Presidencial 447/1989 suprime las Escuelas de Pedagogía (*Pedagogical Academies*) y los Centros de Formación del Profesorado de Educación Infantil, donde los futuros profesores cursaban sus estudios durante dos años.

El Decreto Presidencial 320/1983 establece la fecha de puesta en marcha de los Departamentos, lo que supone en la práctica que los anteriores estudios tienen una duración de cuatro años y rango universitario.

Por lo que se refiere a la matriculación de los candidatos, nos remitimos al Gráfico «Formación Básica del Profesorado», en el que se detallan los programas de formación, las titulaciones y las competencias de los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria.

5.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Existen dos modalidades de formación permanente para profesores de educación primaria y secundaria.

5.2.1. FORMACIÓN OBLIGATORIA

La formación obligatoria consta de tres tipos de programas:

- ◆ Formación preliminar, destinada a aquellos que quieran obtener una plaza docente y a los nuevos profesores antes de incorporarse a su plaza. Tiene como finalidad la renovación y actualización de su formación tanto práctica como teórica, adecuando sus conocimientos y métodos pedagógicos a las nuevas tendencias educativas, y familiarizándoles con las cuestiones pedagógicas específicas relacionadas con la práctica de su profesión.
- ◆ Formación periódica, que se organiza todos los años y que consta de dos ciclos con una duración de tres meses cada uno. Pretende proporcionar información a los profesores sobre las innovaciones producidas en sus ámbitos respectivos, con inclusión de los nuevos programas educativos y de los nuevos métodos pedagógicos. Este tipo de formación debe tener un enfoque global, permitiendo a los profesores llevar a cabo su trabajo de la forma más eficaz (Ley 1824/1988 y Decreto Presidencial 250/1992).
- ◆ Cursos de formación de corta duración, sobre reformas e innovaciones educativas, modificaciones de los planes de estudio, introducción de nuevos estudios, métodos pedagógicos, manuales, etc.

5.2.2. FORMACIÓN OPTATIVA

En 1985, la Ley 1566/1985 estableció los seminarios de corta duración con carácter optativo, cuyo objetivo es el de proporcionar a los profesores información sobre cuestiones específicas de interés general (alimentación, medio ambiente, Europa, salud, teatro, etc.). Asimismo, el Decreto Presidencial 235/1993 estableció un curso de un año en centros de formación especializada (*Special Colleges*), que imparten una formación pedagógica y docente para profesores de educación primaria y secundaria.

5.3. PROCEDIMIENTOS DE CONTRATACIÓN

De conformidad con el Decreto Presidencial 250/1992, la formación permanente preliminar tiene carácter obligatorio, y a partir de 1993 constituye un requisito imprescindible para la contratación del profesorado de los centros estatales de educación primaria. Asimismo, dicha formación es indispensable para la designación de todos los profesores de educación secundaria, salvo para aquellos de enseñanza técnica y profesional que ya hayan cursado el seminario pedagógico impartido por el *PATES* (Escuela de Pedagogía Técnica para la formación del profesorado de enseñanza técnica y profesional).

De acuerdo con la Ley 1771/1988, los profesores de secundaria y de educación infantil de diversos credos y confesiones religiosas pueden acceder a una plaza docente en la educación primaria.

La concesión de plazas para profesores de secundaria, primaria e infantil se realiza de acuerdo con una serie de criterios sociales, en función de los cuales reciben puntos que se contabilizan mediante un sistema informático (Decreto Presidencial 255/1983).

Por último, señalar que en educación primaria se han creado nuevos departamentos: el de educación física, el de música y el de inglés (Decretos Presidenciales 349/1992, 64/1993 y 323/1993).

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

6.1. ASISTENCIA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS

La Ley 1824/1988 establece la educación especial para los alumnos de educación primaria y del *Gymnasio* (educación secundaria básica). El Decreto Presidencial 429/1991 define el término «educación especial» como un programa de enseñanza específica destinado a apoyar al alumno en determinadas materias. Con respecto a la educación primaria estas materias son griego moderno y matemáticas, mientras que en educación secundaria las materias que cuentan con programas de educación especial son matemáticas, física, química e idioma moderno.

Los programas de educación especial son prioritarios para aquellos alumnos de 1° y 2° curso que no hayan adquirido las habilidades básicas en lectura, escritura y aritmética.

En función de los requisitos y del número de alumnos participantes, el programa consta de una a dos horas diarias de enseñanza, con un máximo de seis horas semanales en primaria y de diez en secundaria.

La educación especial puede impartirse en horario ordinario de clases o fuera del mismo, y las clases no pueden contar con más de cinco alumnos por materia.

A propuesta de la asociación de profesores, estos programas están destinados a aquellos alumnos con un bajo rendimiento en las materias mencionadas anteriormente y que, por lo tanto, son incapaces de participar en el proceso de aprendizaje.

6.2. CENTROS EDUCATIVOS PARA HIJOS DE EMIGRANTES GRIEGOS

Los Decretos Presidenciales 369/1985 y 436/1984 crearon los centros educativos para hijos de emigrantes griegos, con la finalidad de fomentar su integración en el sistema educativo griego. Estos centros forman parte del propio sistema y se rigen por las mismas normativas. La enseñanza se imparte en dos idiomas (griego e inglés en Atenas, y griego y alemán en Tesalónica), en función del nivel de conocimientos de griego que tenga el alumno.

6.3. INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES, DE LOS ALUMNOS RETORNADOS, ETC

Para lograr una mayor integración de los hijos de emigrantes griegos retornados, de los hijos de griegos repatriados y de los residentes extranjeros, se han creado los Departamentos de Educación Especial y de Integración tanto en educación primaria como en secundaria (Decreto Presidencial 494/1983 y Ley 1894/1990).

En función del nivel de los alumnos, éstos reciben hasta 25 horas suplementarias de clase a la semana en distintas materias del plan de estudios griego.

Cuando el número de alumnos es de diez o superior, las clases de integración mantienen el plan de estudios ordinario del centro, respetando también el horario del nivel correspondiente.

En estos programas específicos se pueden impartir clases sobre la cultura y el país de origen durante un máximo de ocho horas semanales.

6.4. PROGRAMAS DE OCUPACIÓN CREATIVA PARA LOS HIJOS CUYOS PADRES TRABAJAN

La necesidad de preparar actividades ocupacionales fuera del horario escolar para los alumnos cuyos padres trabajan ha llevado al Gobierno a poner en marcha programas de ocupación creativa en centros educativos estatales, principalmente en las grandes ciudades. Estos programas abarcan actividades

pedagógicas y aquellas que responden a los intereses y necesidades de los alumnos. Son programas compuestos fundamentalmente por actividades recreativas, artísticas y deportivas, actividades de apoyo y refuerzo, así como otro tipo de actividades propuestas por el propio centro educativo. Se desarrollan en las instalaciones escolares con un horario que va normalmente desde las 7.00 a.m. hasta las 8.15 a.m. y desde las 12 p.m. hasta las 4 p.m., es decir, antes y después del horario escolar.

Las principales características de estas reformas son las siguientes:

- ◆ se imparte una enseñanza suplementaria a los niños que presentan importantes problemas de aprendizaje;
- ◆ se lleva a cabo un esfuerzo significativo para proporcionar una educación adecuada a los hijos de emigrantes y a los refugiados que regresan al país.

6.5. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES DE TIPO SOCIOECONÓMICO

Desde 1994, las escuelas regionales que padecen problemas socioeconómicos participan en programas especiales de refuerzo en la enseñanza con el fin de paliar las dificultades de aprendizaje.

7. SERVICIOS DE APOYO ESCOLAR

La reforma más importante que se ha producido en el ámbito de los servicios de apoyo escolar se refiere a la renovación del Instituto Pedagógico. Se trata de un órgano dedicado a tareas administrativas y de investigación, que está ligado a la práctica docente a través de los Consejos Escolares. Las funciones del Instituto Pedagógico son las siguientes:

- ◆ desarrollar la investigación científica y el estudio de los principales aspectos de la educación primaria y secundaria;
- ◆ elaborar y presentar propuestas sobre la planificación y programación de la política educativa;
- ◆ supervisar y desarrollar la aplicación de las nuevas tecnologías educativas; y
- ◆ planificar y aplicar los programas de formación permanente del profesorado.

La orientación profesional se ha extendido a todos los cursos del *Gymnasio* (educación secundaria básica) y su funcionamiento es organizado por las prefecturas.

En los Departamentos y Oficinas de Educación Secundaria de las Prefecturas, se están creando los Centros de Asesoramiento Juvenil, que operan en función de las necesidades existentes y que desarrollan programas de formación sanitaria para los alumnos. Sus funciones son las de aplicar, asesorar y supervisar programas de formación sanitaria centrados en el desarrollo de hábitos saludables, de la personalidad y de la autoestima. Estos centros tienen la capacidad de identificar y diagnosticar la necesidad de tratamiento psiquiátrico a corto plazo. Dentro de este marco de actividades, también proporcionan asesoramiento a los padres.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

De conformidad con un Decreto Presidencial que será promulgado próximamente, el trabajo docente de cada unidad escolar será evaluado al finalizar el curso por la asociación de profesores, teniendo en cuenta la opinión de la asociación de padres y tutores, con la finalidad de analizar los puntos débiles y de mejorar los planes de estudio del siguiente curso. El director del centro presentará un informe a la Oficina de Asesores Escolares y al Jefe de Departamento u Oficina Educativa correspondiente.

El trabajo de los profesores será evaluado por el Asesor Escolar correspondiente y por el director de la unidad escolar en la que trabajen dichos profesores.

ESPAÑA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Las principales reformas en el ámbito de la educación obligatoria llevadas a cabo en los últimos años son tres: la reforma de la **Administración educativa** para ajustarla al principio de descentralización del Estado; la reforma de la **gestión de los centros de enseñanza** y el **desarrollo del derecho a la educación** establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985; y la reforma de la **estructura y la ordenación académica** del sistema que configura la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Básicamente, los motivos que impulsaron las reformas en el sistema educativo fueron tres: la adaptación al modelo de Estado democrático; la exigencia de garantizar el derecho a la educación mediante un modelo de participación y la necesidad de un nuevo sistema educativo. Las leyes que configuran el sistema educativo actual y que están en la base de las principales reformas llevadas a cabo en estos años son, además de la Constitución Española, las ya citadas LODE y LOGSE.

En la **Constitución española**, promulgada con anterioridad al período analizado, se definen las orientaciones básicas sobre las que se asienta toda la legislación en materia educativa. En ella, se destacan tres aspectos esenciales: el reconocimiento del derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar, otros derechos básicos relacionados con la educación y la distribución de las competencias educativas entre la Administración Central y las Comunidades Autónomas.

En la **Ley Orgánica del Derecho a la Educación** (LODE) se recogen los grandes fines de la educación, así como el derecho de todos los españoles a una educación básica y gratuita que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. A fin de garantizar el derecho a la educación se organiza una red mixta de centros que incluye centros públicos junto con la red existente de centros privados. Por último, esta Ley establece el derecho de los integrantes de la comunidad escolar a la participación en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Además de la participación en la vida interna del centro, la LODE establece la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza a través del Consejo Escolar del Estado. Con anterioridad a la LODE, en 1980, se había promulgado otra ley, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) que reguló algunos de los aspectos relacionados con el derecho a la educación, la participación de la comunidad educativa en la gestión y la financiación de los centros privados. Pero, por varios motivos, fue pronto sustituida por la LODE.

La **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE) regula, desde octubre de 1990, la estructura y organización del sistema educativo en los niveles no universitarios, e igualmente plantea una nueva concepción del currículo en esas etapas. Sustituye a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Las líneas fundamentales de esta nueva ley se centran en la ampliación efectiva de la educación obligatoria hasta los 16 años, en la reordenación del sistema educativo y en la mejora de la calidad de enseñanza. La aprobación de la LOGSE estuvo precedida de un amplio debate por parte de la comunidad educativa y por las experiencias realizadas sobre algunas novedades de carácter curricular. Se ha establecido un calendario para su progresiva aplicación que finaliza el año 2000.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

La reforma de los fines se realiza en la LODE. Respondía así al cambio experimentado en el marco sociopolítico del país, por lo que se ajustaron los fines a los nuevos principios democráticos y a los derechos y deberes establecidos en la Constitución. Los fines concretos para las etapas obligatorias se explicitan en la LOGSE, donde se recogen de nuevo los fines generales.

FINES EN LA LGE	FINES RECOGIDOS EN LA LODE Y EN LA LOGSE
<ul style="list-style-type: none"> ● La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. ● La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país. ● La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. ● La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. ● La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. ● La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. ● La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. ● La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
<ul style="list-style-type: none"> ● En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido civil-social y de la capacidad físico-deportiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La finalidad de la Educación Primaria será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio. ● La Educación Secundaria Obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional específica de grado medio o al Bachillerato.

2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

La LOGSE amplía el período de educación obligatoria comprensiva hasta los dieciséis años (anteriormente llegaba hasta los 14 años).

Las modificaciones más importantes en la **estructura** afectan a: la ampliación de la duración de la escolaridad obligatoria de 8 a 10 años; la separación en dos etapas de la antigua Educación General Básica (las nuevas Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria); y la sustitución de la

doble titulación al finalizar la etapa obligatoria (Graduado escolar y Certificado de Escolaridad) por una titulación única (Graduado en Educación Secundaria).

Con la reforma, el **modelo comprensivo** se extiende a todo el período de educación obligatoria, retrasando el momento de elección de rama de estudios hasta después de los 16 años. No obstante, se ofrecen ya algunas materias optativas en el segundo ciclo de la educación secundaria (13 ó 14 años).

Respecto a la **organización temporal del curso escolar**, el calendario general quedó establecido en 1970 en el desarrollo normativo de la LGE y desde entonces no se ha modificado, dejando a las administraciones autonómicas y provinciales la decisión de las fechas concretas de comienzo y finalización del curso y de las vacaciones.

La política educativa debe compaginar el **mapa escolar** (planificación de las dotaciones escolares) con el derecho a la elección de centro y la adjudicación de puestos escolares, debiendo guardar un equilibrio entre ambos. La LGE ya asumió este planteamiento y posteriormente la LODE lo ha desarrollado ampliamente. El MEC es el responsable de la política general de planificación, pero las administraciones educativas autonómicas determinan su respectivo mapa escolar. Este se compone de una red mixta de centros sostenidos con fondos públicos. La Administración educativa tiene la obligación de hacer una oferta racional de plazas escolares sobre la base de los efectivos públicos y privados disponibles. La libertad de elección de centro queda establecida en la LODE como un elemento fundamental del derecho a la educación inspirado en los principios de que todos los alumnos tienen derecho a un puesto escolar que les garantice la educación básica y de que los padres o tutores tienen derecho a elegir centro docente, sea éste público o privado. Igualmente regula el procedimiento y criterios de admisión de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos. Los centros privados no concertados gozan de autonomía para determinar el procedimiento de admisión.

3. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL

Reformas en los niveles de toma de decisiones. La Administración educativa, como el resto de la Administración pública, ha experimentado considerables transformaciones desde la aprobación de la Constitución hasta hoy para ajustarse al principio de descentralización que configura la estructura organizativa estatal como un *Estado de las Autonomías*. En la situación anterior a la Constitución, la Administración educativa estaba centralizada en el Ministerio de Educación y Ciencia, reservando algunas competencias a las administraciones locales.

Con motivo de este proceso, la Administración educativa ha quedado configurada en tres niveles, según las estructuras administrativas responsables de las diferentes competencias: *Administración central*, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con sus servicios centrales y periféricos (*Administración provincial*) en las provincias; *Administración autonómica*, Departamentos o Consejerías de Educación de los distintos gobiernos autonómicos que se encuentran ya en ejercicio de plenas competencias en educación; y *Administración local*, ayuntamientos y servicios municipales.

Igualmente, hay una serie de competencias compartidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Hasta el momento sólo se encuentran en el efectivo ejercicio de sus competencias educativas siete de las 17 comunidades (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana y Navarra). El MEC sigue administrando las diez restantes.

Respecto a la **participación de la sociedad en el sistema educativo**, la reforma más importante se produce con la creación mediante la LODE de los Consejos Escolares del Estado, de las Comunidades Autónomas y de los municipios, en los que participan representantes de padres,

profesores, alumnos, sindicatos y asociaciones diversas.

3.2. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

Las reformas en este ámbito vienen reguladas por la LODE y en ciertos aspectos, por la LOGSE. Las dos grandes áreas que comprende esta reforma para los centros públicos y privados concertados son su *organización* y *la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa* en la vida del centro. Los cambios en los centros privados no concertados son menores, y hacen referencia a los *requisitos mínimos*.

En estos años, se han producido importantes reformas en el **organigrama** de los centros públicos y concertados y, consiguientemente, en las funciones de los distintos órganos de gobierno.

ORGANIGRAMA BÁSICO DE LOS CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

SITUACIÓN ANTERIOR (LOECE)	SITUACIÓN ACTUAL (LODE Y LOGSE)
Órganos unipersonales: Director Jefe de Estudios* Secretario*	Órganos unipersonales (Equipo directivo): Director Jefe de Estudios* Secretario o Administrador*
Órganos colegiados: Consejo de Dirección Claustro de profesores Junta económica	Órganos colegiados: Consejo Escolar Claustro de Profesores Órganos de coordinación docente

(*) Sólo en centros públicos.

De este modo, la LODE regula el funcionamiento de dos nuevos órganos de gobierno colegiados: el *Equipo Directivo*, formado por el Director, el Jefe de Estudios, el Secretario y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos de los centros; y el *Consejo Escolar*, órgano propio de participación de la comunidad educativa y dentro del cual se crea la *Comisión Económica*. Por su parte, a partir de la LOGSE se reglamentan los *Órganos de coordinación docente* que han de existir en los centros (y que varían según las distintas CC.AA.). Asimismo se introduce en institutos de educación secundaria, la figura del *Administrador*, que se considera personal no docente, y que viene a sustituir a la figura del Secretario (función que era ejercida por un profesor).

A partir de la LODE y la LOGSE se modifican las **funciones** de los órganos de gobierno. Respecto a las funciones del director se colegian sus competencias al crearse el Equipo Directivo y el Consejo Escolar, pero al mismo tiempo se refuerza su figura. En estas leyes se establecen las competencias, tanto del Secretario (de tipo administrativo y burocrático), como del Jefe de estudios (de tipo organizativo y de coordinación), que no lo estaban en la anterior legislación (LOECE). La reforma más importante es la creación del Consejo Escolar, que se articula como el órgano de participación de la comunidad educativa en el gobierno del centro y que se constituye como el verdadero órgano de gobierno y de control del centro asumiendo muchas de las antiguas funciones del Director. Por su parte, el Claustro de profesores ve limitadas sus competencias por el Consejo Escolar.

La LODE modifica la **forma de elección del Director**. Antes, era nombrado por la Administración, mientras que en la actualidad son los miembros de la comunidad escolar quienes eligen al director, a través del Consejo Escolar. También se han cambiado levemente los requisitos de acceso a la función directiva.

La participación de los distintos miembros de la comunidad escolar es reformada por la LODE mediante la introducción de aspectos organizativos básicos que permiten un funcionamiento democrático y participativo del centro. Los *profesores* anteriormente sólo participaban en el centro a través del Claustro. Desde 1985, los profesores también pueden participar a través del Consejo

Escolar y de la Comisión Económica del mismo. Los *padres* participaban en el centro a través del Consejo de Dirección sólo cuando pertenecían a la Asociación de Padres de Alumnos. La LODE permite que los padres entren a formar parte del Consejo Escolar aun cuando no sean miembros de la APA. La LODE establece que los *alumnos*, a partir de Secundaria Obligatoria, participarán en el centro a través del Consejo Escolar. Los alumnos, al igual que los padres, disponen ahora de la capacidad de asociarse para participar en la vida del centro.

Por otro lado también ha habido reformas en la **tipología de los centros**. En el período regulado por la LGE de 1970, existían tres tipos de centros: de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional. Desde la promulgación de la LOGSE existe otra tipología: colegios de Educación Infantil y Primaria e institutos de Educación Secundaria, con oferta de Formación Profesional específica. Ello no impide que puedan existir centros, fundamentalmente privados, que integren todos los niveles o distintas combinaciones de los mismos.

Las reformas en los **requisitos mínimos** que deben cumplir los centros financiados con fondos públicos, y los privados no financiados, son pequeñas. La LODE ha eliminado aquellos requisitos referidos al número de unidades escolares, a la instrumentación pedagógica y a los servicios complementarios. Sin embargo, en 1991, desarrollando la LOGSE, se vuelven a establecer los mismos criterios anteriores, pero se añaden dos más, el número de unidades del centro y el personal mínimo de apoyo.

3.3. FINANCIACIÓN

En el ámbito de la financiación de la enseñanza se han producido dos grandes reformas:

- ◆ *La descentralización de la financiación de la educación*, paralela a la descentralización educativa, con la que las CC.AA. con competencias transferidas pueden determinar el procedimiento de financiación de la educación, las administraciones locales cooperan en la financiación de los centros (gastos de las instalaciones, de diversos servicios, de algunas actividades complementarias, así como financiación de los centros escolares de los que son titulares) y los centros docentes tienen autonomía en la planificación y gestión económica de los recursos para su funcionamiento, aunque no para los gastos de personal.
- ◆ *La financiación con fondos públicos de los centros privados* que lo soliciten y siempre que cumplan unos requisitos mínimos establecidos por la Administración educativa. En la situación anterior no estaba suficientemente articulada la financiación pública de los centros privados. La LODE regula los criterios, los requisitos y el procedimiento de financiación. Así, establece una red mixta de centros, distinguiendo, según la forma de financiación, los centros públicos (titularidad y financiación públicas), los privados concertados (titularidad privada y financiación pública) y los privados no concertados (titularidad y financiación privadas). Por otro lado, cabe destacar que antes era minoritario el número de centros subvencionados, mientras que en la actualidad el 90% de los centros privados que imparten enseñanzas de carácter obligatorio están financiados con fondos públicos.

4. CURRÍCULO

La LOGSE ha modificado el currículo de la educación obligatoria que hasta ese momento había estado regulado por dos concreciones sucesivas de la Ley General de Educación de 1970: las Orientaciones Pedagógicas (1971) para el Ciclo Superior de Enseñanza General Básica, y los Programas Renovados (1981/1982) para los Ciclos Inicial y Medio.

El **modelo curricular actual** propuesto por la LOGSE ha supuesto:

- ◆ El paso de un *modelo tecnológico* del currículo prescriptivo a uno *contextual*, en el que los profesores participan en su desarrollo, secuenciación y adaptación al centro y a los alumnos.
- ◆ El paso de un *currículo cerrado*, determinado exclusivamente por el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, a otro *más abierto, flexible y descentralizado*, en el que se establecen tres niveles de concreción: 1º) El currículo prescriptivo compuesto por las

enseñanzas mínimas, determinadas por el Estado, y por un porcentaje de enseñanzas determinadas por las Comunidades Autónomas; 2º) El desarrollo, secuenciación y adaptación del currículo prescriptivo al centro educativo concreto, en Proyectos Curriculares de Etapa realizados por el Claustro; y 3º) La adaptación de este Proyecto al aula o grupo-clase, realizada por el profesor.

- ◆ El nuevo currículo incorpora dos principios con importantes repercusiones: *los principios de comprensividad y de diversidad*. Además de garantizar una educación común para todos los alumnos, también se establecen medidas de atención a la diversidad resultante de múltiples causas (capacidad, cultura, extracción socioeconómica, etc.) y se promueve la optatividad desde el segundo ciclo de Secundaria.

La LOGSE reforma los **objetivos educativos del currículo prescriptivo** en dos aspectos: 1º) Se produce un cambio en la concepción de los objetivos, que pasan de definirse en términos de «conductas observables» a definirse en términos de «capacidades generales»; 2º) Al ser el currículo más abierto, los objetivos se presentan secuenciados por períodos largos: etapas primaria y secundaria obligatoria (no por ciclos como en el período anterior) y por áreas. Además, al final de la secundaria obligatoria, y para todos los alumnos, se incluyen enseñanzas que suponen una formación profesional de base.

La LOGSE introduce las siguientes reformas referidas a los **contenidos**: 1º) Actualmente se fija *el porcentaje* de los contenidos mínimos obligatorios, que en ningún caso requerirán más del 55% de los horarios escolares (en comunidades con lengua propia) o del 65% en las restantes; 2º) Los contenidos, antes organizados únicamente por áreas o materias, incorporan ahora una nueva diferenciación al distinguirse: *contenidos conceptuales* (hechos, conceptos y principios), *contenidos relativos a procedimientos* y *contenidos relativos a actitudes, valores y normas*. La novedad más importante ha consistido en rescatar del currículo oculto los contenidos procedimentales y actitudinales incorporándolos a las enseñanzas mínimas, para promover su evaluación y, por tanto, su enseñanza.

Respecto a **las materias** en sí, los cambios consisten en la inclusión de la enseñanza de un Idioma extranjero en Primaria a partir del 3º curso (anteriormente se introducía a partir del 6º curso) y de un segundo Idioma en secundaria obligatoria; en esta etapa se incluye también la materia Tecnología, y en ambas etapas se da mayor importancia a los ahora denominados «temas transversales» del currículo (incardinados en todas las áreas), introduciéndose algunos cambios en ellos:

ANTES: OBJETIVOS SECTORIALES	AHORA: TEMAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> ● Educación para la convivencia ● Educación para la seguridad vial ● Educación del consumidor ● Educación para la conservación y mejora del medio ambiente físico y social ● Educación para la salud ● Iniciación en la práctica de las tecnologías básicas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación para la paz ● Educación vial ● Educación del consumidor ● Educación ambiental ● Educación para la salud ● Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos ● Educación moral y cívica

(Las novedades en negrita).

Las horas lectivas semanales siguen siendo 25, repartidas en cinco días, en educación primaria. En la nueva etapa de educación secundaria obligatoria serán de 30 horas semanales como máximo.

La reforma en la **metodología docente** contempla las siguientes novedades. En primer lugar, cambia la fundamentación psicológica del currículo: de un enfoque centrado en la enseñanza, que tomaba como referente fundamental el respeto a los períodos evolutivos del niño definidos por Piaget, se pasa a un enfoque más preocupado por el aprendizaje, que también considera dichos períodos, pero añade una orientación más constructivista. Además, se disponen más recursos materiales y humanos para hacer realidad la enseñanza personalizada y la atención a la diversidad.

Las características de **la evaluación** de los alumnos son similares al período anterior (continua, formativa, inicial, procesual y final). Sin embargo ahora, para evaluar, además de considerar objetivos y contenidos, habrá de atenderse a «criterios de evaluación prescriptivos» por etapa y área. Los cambios que introduce la LOGSE son importantes en materia de **evaluación vinculada a la promoción** de los alumnos. La evaluación debe ser *global en primaria* (se promociona si se han desarrollado las capacidades generales del ciclo o etapa, sin diferenciar áreas) e *integradora en secundaria* (se promociona si se han desarrollado las capacidades previstas en cada una de las áreas, pero sin perder de vista las capacidades generales del ciclo o etapa). Los alumnos no podrán repetir más de dos cursos en el conjunto de la educación obligatoria. Además, ya no es la Administración, sino el Claustro de profesores, quien decide los criterios de evaluación y promoción por ciclos o cursos.

En el nuevo planteamiento, la evaluación educativa no se reduce a una valoración del proceso y producto del aprendizaje del alumno, sino que los profesores también han de evaluar su propia práctica docente, el proyecto curricular emprendido, la programación realizada y el desarrollo real del currículo.

5. PROFESORADO

La reforma más importante que afecta al profesorado ha tenido lugar con la reorganización del sistema educativo realizada por la LOGSE. La ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años y la separación de ésta en dos etapas ha producido la redefinición de las **titulaciones iniciales** requeridas para impartir los nuevos niveles, tanto en la enseñanza pública como en la privada. En la situación anterior, la etapa obligatoria (EGB) era impartida por docentes con una formación inicial acreditada por estar en posesión de cualquier título de Diplomado universitario (tres años) o título superior. Tras la LOGSE, para ser profesor de educación primaria se requiere el Título de Maestro (formación de tres años en un centro de formación del profesorado), excluyendo otras titulaciones, y para impartir educación secundaria obligatoria (ESO) se requiere ser licenciado, ingeniero o arquitecto de cualquier especialidad (5 ó 6 años de formación universitaria) y realizar un curso de cualificación pedagógica.

En la **formación permanente** destaca la creación en 1984 de una red integrada de centros de Profesores (CEP) específicamente dedicados a la formación permanente del profesorado no universitario.

Se han modificado los **cuerpos de pertenencia** de los docentes de la enseñanza pública. A partir de la LOGSE, los profesores que imparten educación primaria pertenecen al cuerpo de Maestros (antes cuerpo de Profesores de EGB) y los que imparten la ESO al de Profesores de Secundaria, en el cual se han integrado los anteriores cuerpos de Profesores de Bachillerato y Profesores de Formación Profesional.

El **acceso a la función pública docente** se sigue realizando mediante concurso-oposición. Ahora bien, la descentralización educativa traslada a cada Comunidad Autónoma en ejercicio de sus competencias plenas en materia educativa la convocatoria de sus propias pruebas de acceso. En lo relativo a la enseñanza privada, la LODE establece unos mecanismos de contratación del profesorado en los centros privados sostenidos con fondos públicos, que suponen una mayor participación de la comunidad educativa del centro en dicho proceso.

La LOGSE amplía la posibilidad de **promoción profesional de los docentes**, que pueden ascender a cuerpos superiores si cumplen determinadas condiciones y mediante la superación de una prueba específica.

En la evolución de las **condiciones laborales** y de la **política salarial** lo más significativo es que las diferencias entre las condiciones laborales del profesorado del sector público y del sector privado financiado con fondos públicos se han ido acercando con las sucesivas reformas, ya que es la Administración educativa, y no el empresario titular del centro, el que asume la remuneración del personal docente.

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

El principio de igualdad de oportunidades en educación supone la **atención especial a colectivos** que por sus condiciones personales y/o sociales se encuentran **en situación de desventaja**. En el sistema educativo español esto se regula de manera formal en el año 1983, mediante el R.D. 1174/1983 sobre Educación Compensatoria. Hasta ese momento, las actuaciones de carácter educativo dirigidas a colectivos especiales se encauzaban a través del sector privado con programas específicos en colaboración con el MEC. Con la citada normativa se estructura y organiza, desde el propio MEC, la atención a esta población. En este marco se llevan a cabo los siguientes programas: Programa de Atención al Área Rural, Proyectos en Centros y Atención a Jóvenes Desescolarizados, Minorías Culturales y Población Itinerante. La LOGSE representa un cambio en la concepción de la atención a estos colectivos, puesto que lleva a cabo una política integrada dentro del propio sistema frente a la realización de programas específicos paralelos al sistema. Además, prevé que el propio sistema disponga de mecanismos propios para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Las principales líneas de actuación son de tipo organizativo y curricular.

Las **becas y ayudas al estudio** tienen por objeto proporcionar recursos económicos a quienes carecen de ellos. En 1983 se modifica el planteamiento general de la política de becas para ajustarla a los principios democráticos de igualdad y solidaridad.

La **educación de los alumnos con necesidades educativas especiales** es uno de los ámbitos que más han cambiado en el período de los años setenta a los noventa, no sólo en su regulación sino también, y sobre todo, en su planteamiento. Los momentos clave de esta evolución los marca la LGE, que recogió los principios vigentes en educación especial hace veinte años; la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982 y el R.D. 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, donde se regulan los principios de normalización e integración; y la LOGSE, que afianza y amplía la idea de integración de estos alumnos en escuelas ordinarias.

Hasta 1982, la escuela se refería a estos sujetos como deficientes e inadaptados y aportaba como única solución su disgregación del sistema ordinario, agrupándolos en clases diferentes y ofreciéndoles un tipo de atención meramente asistencial.

A partir de la Ley de Integración Social del Minusválido prevalece la idea de que estos sujetos deben integrarse en la medida de lo posible en el sistema educativo ordinario. Con el R.D. de 1985, la educación especial deja de entenderse como una educación diferente que reciben algunas personas en razón de su propia discapacidad y empieza a definirse como una parte integrante del sistema educativo constituida por el conjunto de apoyos y adaptaciones de la escolaridad regular. La educación especial queda configurada por los principios de *normalización e integración*. La LOGSE introduce el concepto de «sujetos con necesidades educativas especiales», como alternativa, en el ámbito educativo, a los de deficiente, disminuido, incapacitado, discapacitado o minusválido, alcanzando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, como a aquellos que presentan dificultades pasajeras. Así, de la atención puramente asistencial se ha pasado a la intervención educativa sistemática.

7. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y DE APOYOS A LA ESCUELA

En la última década se han ido arbitrando mayores recursos económicos, humanos y organizativos para tratar de hacer realidad el derecho de todo alumno a la orientación escolar, personal y profesional, reconocido en la legislación española desde 1970.

La LOGSE ha arbitrado distintas medidas para adecuar los apoyos internos y externos a los centros a la nueva ordenación y filosofía del sistema educativo (nueva estructura, integración de alumnos con necesidades educativas especiales, modelo curricular abierto, atención a la diversidad, etc.). Asimismo, ha prestado atención preferente a la orientación de los alumnos en los tramos que suponen optatividad y al final de las grandes etapas educativas. A raíz de la política de descentralización del Estado, los servicios de orientación y otros apoyos a la escuela han sido transferidos a las CC.AA., por lo que éstas han establecido sus propias medidas.

A partir de la LOGSE se crea un nuevo modelo organizativo y funcional de **Orientación**, dejando que cada Comunidad Autónoma regule sus propios organismos. En la mayoría de las Comunidades, la orientación se desarrollará a tres niveles:

- ◆ desde el aula, mediante la *Tutoría*, consolidando la función tutorial del profesor en todas las etapas;
- ◆ desde el centro, por la *Unidad o Departamento de Orientación*. Esta ley ha previsto la existencia de un Departamento de Orientación en todos los centros de secundaria financiados con fondos públicos. Para dotarlos se ha creado la especialidad de Psicopedagogía en el profesorado de Secundaria;
- ◆ desde el conjunto del sistema escolar, a través de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* de sector (EOEP). Estos equipos son el último fruto de las sucesivas reordenaciones que, desde su creación en 1980, han sufrido los servicios sectoriales externos de apoyo a la orientación. Los EOEP tienen carácter interdisciplinar, integran antiguos servicios de apoyo y prestan servicio de asesoramiento y ayuda en los distintos niveles educativos de las escuelas. Están constituidos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y maestros especialistas.

Entre las reformas más relevantes relativas a **otros apoyos internos y externos al centro** cabe destacar, en primer lugar, que se ha dotado a los centros tanto de *profesores de apoyo a la integración* de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, como de profesores de apoyo a la docencia cuando esto es necesario por las especiales dificultades de su tarea. Igualmente, la LODE crea la figura del *profesor de apoyo a la dirección con función docente*. En segundo lugar, hay que señalar la unificación producida en 1994 de los Centros de Recursos y los Centros de Formación de Profesores en los denominados *Centros de Profesores y de Recursos*, lo que supone un nuevo modelo organizativo de los apoyos externos a profesores y centros, y el fomento de la colaboración con las universidades.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Hasta la promulgación de la LOGSE la preocupación por una **evaluación permanente, sistemática y formal del sistema educativo, del profesorado o del currículo** no se había traducido en hechos. Tradicionalmente, las funciones de supervisión han sido desarrolladas por la Inspección educativa. En esta ley se observa un importante cambio al hacer mención expresa de la evaluación orientada a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas. Igualmente, se considera la evaluación como elemento clave para la mejora de la calidad de la educación y amplía su ámbito de aplicación a los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y a la propia Administración. Cabe destacar que esta ley crea el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE), organismo de carácter estatal que evaluará el sistema con la participación de las Comunidades Autónomas.

Respecto a la **evaluación de centros**, con la LODE se pasa de una concepción rígida y cerrada de la evaluación de los centros, a una más participativa, atribuyendo al Consejo Escolar las funciones de autoevaluación y supervisión del centro. Asimismo, y siguiendo el espíritu de la LOGSE, desde 1991 se viene aplicando un *Plan Experimental de Evaluación de Centros* que se lleva a cabo con la participación de la Inspección educativa y de los propios centros.

La **Inspección** viene siendo desde 1970 la institución responsable del control y la supervisión de la actividad educativa de los centros. Sin embargo, la asignación de nuevas funciones y la modificación de la composición y forma de acceso a ella, han sido los aspectos sobre los que se han centrado las reformas. Los cambios más importantes producidos en los últimos diez años en la Inspección educativa, consisten en: la *adecuación de los Servicios de Inspección al Estado autonómico*, con la consiguiente transferencia de competencias y la creación de un organismo estatal: la Alta Inspección del Estado; la *integración en un solo cuerpo* de los inspectores procedentes de tres cuerpos distintos: EGB, BUP y Formación Profesional, creando un modelo más generalista; la *modificación en sus funciones*, pasando de una primacía de las funciones de dirección y control, a la de las de supervisión, orientación y asesoramiento a la función docente; y un nuevo *sistema de acceso* a la función inspectora.

En la LOGSE se observa un cambio en el planteamiento general de la Inspección considerándola como uno de los factores favorecedores de la calidad de la enseñanza, y otorgándole, en consecuencia, nuevas funciones y atribuciones acordes con dicho planteamiento: una evaluación comprensiva y sistemática de los centros, realizar actividades de información y orientación a los distintos sectores de la comunidad educativa, y colaborar en procesos de renovación educativa.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992): El sistema educativo español. Madrid, MEC.

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1986): Examen de la política educativa española por la OCDE. Madrid, MEC.

Editorial Escuela Española (1990): Legislación para el Profesorado (De la LODE a la LOGSE. Disposiciones legales). Madrid, Escuela Española.

Maravall (1984): La Reforma de la Enseñanza. Barcelona, Laia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): Diseño Curricular Base de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Madrid, MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, MEC.

Unidad Española de Eurydice/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación/Ministerio de Educación y Ciencia (1993): El Sistema Educativo Español. Informe Nacional.

FRANCIA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

El Ministerio de Educación Nacional, considera que el período 1984/1994 se caracterizó por la consolidación de la democratización en la enseñanza.

1. Este proceso, que ha supuesto que la población de entre 2 y 22 años se beneficie de la escolaridad completa, está en marcha desde comienzos de los años setenta. Al tiempo que la población en edad escolar disminuía de forma regular¹, la población escolarizada aumentaba de forma continua. Así, la tasa de escolarización de esta población de 2 a 22 años, que era del 72,7% en 1970/1971 pasó al 79,8% en 1980/1981, al 87% en 1990/1991, al 86% en 1991/1992 y al 88,7% en 1993/1994.

El colegio (*collège*) tuvo que abordar la democratización de la enseñanza durante los años setenta. Durante la década de los ochenta, el liceo (*lycée*) tuvo que adaptarse a su vez al **fenómeno de la «masificación»**. Por ejemplo, el alumnado de segundo ciclo general y tecnológico pasó de 1,1 millón en 1980/1981 a 1,5 millón en 1989/1990, en la actualidad este nivel se ha estabilizado. Además, la enseñanza superior se enfrenta con un crecimiento del alumnado que se acelera desde comienzos de los años noventa: en 1980/1981 cursaban enseñanza superior 1,1 millón de estudiantes; en 1990/1991, 1,7 millón; en 1992/1993, 1,9 millón; en 1993/1994, más de 2 millones.

2. Tal y como demuestran los estudios realizados con ocasión de la incorporación de los jóvenes al servicio militar, esta democratización ha permitido un **claro aumento del nivel de instrucción** de la población en general. Al mismo tiempo, este proceso positivo genera para el Ministerio de Educación dificultades importantes y le impone un esfuerzo general de adaptación.

El fenómeno supone en primer lugar un **aumento de los costes**, generado no solo por el aumento de la población escolarizada, sino también por el del nivel de formación dispensada.

En consecuencia, los gastos totales que consagra la nación al sistema educativo han pasado de 394.000 millones de francos (francos de 1993) en 1983 a 507.000 millones en 1993. Con respecto a los presupuestos del Estado, los créditos destinados a la enseñanza (secundaria y superior) están en constante crecimiento desde 1982 pasando del 17,5% en 1982 al 20% en 1993.

Por otra parte, esta evolución impone al Ministerio de Educación **una adaptación a la mayor heterogeneidad del público escolar**. Dado que la totalidad de una categoría de edad tiene acceso al colegio y una mayoría al liceo, el público escolar está más diversificado y se incluye una mayor proporción de jóvenes procedentes de medios menos favorecidos, que suelen tropezar con dificultades escolares que en el pasado.

3. El Ministerio de Educación, ante esta nueva situación, debe esforzarse por alcanzar dos objetivos fundamentales, a menudo difíciles de conciliar: debe seguir seleccionando y **formando una «élite»** lo bastante numerosa, objetivo que siempre se ha cumplido, pero también debe **permitir que un máximo de alumnos pueda acceder a un nivel suficiente de formación**, logrando una inserción social satisfactoria a través del empleo.

Esta doble preocupación ha llevado al Ministerio de Educación a fijar unos objetivos cuantitativos que debe esforzarse por alcanzar. De acuerdo con la ley de orientación sobre la educación de 1989, el Ministerio de Educación Nacional, debe conseguir que para el año 2000 la totalidad de cada generación obtenga un nivel reconocido de cualificación, como mínimo *CAP* (Certificado de Aptitud Profesional) o *BEP* (Diploma de Estudios Profesionales), y que el 80% de los jóvenes alcancen el nivel de Bachillerato (*BAC*).

¹ Eran 17,6 millones en 1970/1971; 17,4 millones en 1980/1981; 16,5 millones en 1992/1993.

Con respecto a estos objetivos, los cambios han sido los siguientes:

- El porcentaje de alumnos que accede al nivel del *BAC* aumenta considerablemente desde 1983, año en el que se situaba en un 35%, a un 62,6% a principios del curso de 1993. Al mismo tiempo, el aumento de la proporción de bachilleres ha sido muy rápido en 1993, el 54,7% de una categoría de edad había obtenido el *BAC* frente a menos del 33% en 1986. Esta mejora ha sido posible gracias a la creación del *BAC* profesional (véase más abajo).
 - En cuanto al grupo de alumnos que sale del sistema escolar sin ninguna cualificación, se pretende que este grupo desaparezca. Este grupo disminuye de forma constante ya que en 1988 el 12,9% de los alumnos escolarizado salió del sistema sin cualificación y en 1993 sólo era un 8,3%.
4. El Ministerio de Educación se enfrenta con un **fracaso escolar** que sigue siendo importante y que varios indicadores señalan (resultados de las evaluaciones nacionales en el *CE2* (2º Curso Elemental), en sexto curso y en segundo curso, retrasos en la incorporación al colegio, abandonos sin titulación etc.).

El proceso de democratización de la enseñanza junto con el aumento del fracaso escolar, imponían al Ministerio de Educación la realización de un esfuerzo de adaptación. Entre 1984 y 1994, se han emprendido numerosas iniciativas en este sentido por lo que el Ministerio ha adaptado sus estructuras y su organización así como las modalidades de formación de los docentes.

Además, con el fin de ofrecer a cada alumno un plan de formación que le permita desarrollar un itinerario escolar adecuado, el contenido y la organización de la propia enseñanza se han adaptado y modernizado.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. ADAPTACIÓN A LAS ESTRUCTURAS DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

En cuanto a las estructuras y la organización, el objetivo ha sido reducir el nivel de decisión y aumentar las responsabilidades de los agentes y operadores locales. Así, se ha transferido un gran número de competencias a las circunscripciones académicas. Por otra parte, con el fin de que puedan adaptar los métodos y los objetivos a su entorno, se ha concedido a los centros escolares una mayor autonomía.

1.1. LA DESCENTRALIZACIÓN

Las leyes de descentralización de 1982 y 1983 han afectado directamente al sector educativo.

Antes de la aplicación de estos textos legislativos, el sistema educativo era parcialmente descentralizado. Los municipios eran responsables del funcionamiento y del mantenimiento de los centros y asumían, con la ayuda del Estado, la financiación de los trabajos de construcción. Los Consejos Generales de Departamento contribuían también a los gastos de construcción y de mantenimiento de los centros, pero sin intervenir en los procesos de decisión.

Dentro del marco de las leyes de descentralización, la responsabilidad de la construcción, el mantenimiento y el funcionamiento de los centros escolares se ha transferido a los entes territoriales (los municipios para las escuelas, los departamentos para los colegios y las regiones para los liceos).

Estas transferencias de competencias son objeto de compensaciones financieras del Estado (en forma de dotaciones) tanto para los gastos de funcionamiento como para los de equipamiento. En este sentido, hay que decir que nada impide a los entes territoriales utilizar sus propios recursos y completar estas dotaciones para financiar los gastos escolares.

Las nuevas competencias de los entes territoriales deben combinarse con las que conserva el Estado. Por ejemplo, un ente territorial no puede decidir la construcción de un centro si el Estado no se ha comprometido previamente a asignar las partidas necesarias para su funcionamiento. De este modo, el mapa de centros es objeto de un acuerdo entre el Estado y las instituciones competentes. La creación de centros, es pues, una competencia compartida (el Estado conserva además la posibilidad de decidir la creación de un centro sin el acuerdo del ente territorial, que deberá financiarlo sin embargo, en caso de que la organización del servicio público lo exija).

Los departamentos y los municipios asumen además las competencias sobre el transporte escolar.

El Estado conserva competencias exclusivas sobre la gestión del personal, la normativa y los programas de enseñanza, haciéndose cargo de los gastos pedagógicos y de los gastos de personal.

En general, los entes territoriales suelen ir más allá de las obligaciones que la ley les asigna en este campo, financiando diferentes iniciativas: actividades extraescolares, clases de apoyo para alumnos con dificultades, actividades de ayuda para el aprendizaje de la lectura, actividades artísticas y deportivas.

Estos cambios han aumentado el porcentaje de la financiación de la educación que asumen las instituciones territoriales². En este momento financian el 20,4% de las actividades educativas (en 1993) frente a un 14% en 1975. La parte del Estado ha disminuido de un 70% en 1975 a un 63,1% en 1993. (En 1993, el porcentaje de otros financiadores era del 10,9% para las familias y del 4,9% para las empresas).

1.2. LA DELEGACIÓN DE PODERES Y LA REFORMA DE LA ADMINISTRACIÓN TERRITORIAL

Paralelamente a la descentralización se han adoptado importantes medidas de delegación de poderes a niveles inferiores de la administración central. Mientras los servicios centrales deben concentrarse en las funciones de concepción, desarrollo, coordinación y control, la ejecución y la gestión corresponden en principio a los servicios delegados.

Esta delegación de poderes es muy significativa abarcando desde la organización escolar hasta la estructura pedagógica de los centros y la asignación de los medios. La mayor parte de los poderes de gestión del personal docente y no docente se han delegado en los rectores (decreto de 21 de agosto de 1985). La gestión del personal de categoría A (en concreto, los traslados) sigue estando de momento centralizada.

Esta delegación ha repercutido principalmente en beneficio de los rectores. El papel de los inspectores de circunscripción académica, jefes de servicio departamentales, cuyas competencias son importantes sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza primaria también ha aumentado aunque en menor medida.

Al mismo tiempo, se ha iniciado una reforma de la inspección territorial de la Educación Nacional. Se ha creado mediante el decreto de 18 de julio de 1990, un cuerpo único de inspectores regionales (ahora inspectores pedagógicos regionales-inspectores de circunscripción académica, *IPR-IA*). Algunos *IPR* pueden actuar como inspectores de circunscripción académica y directores de servicios departamentales de educación nacional. Algunas funciones de dirección realizadas hasta ahora por funcionarios de diferentes cuerpos (por ejemplo, la formación permanente del personal de la circunscripción académica) queda a cargo de los *IPR-IA*.

El mismo decreto de julio de 1990 crea el cuerpo de inspectores de educación nacional -*IEN* (que sustituye a diferentes cuerpos como el de «inspectores departamentales»). Estos *IEN* pueden encargarse, por ejemplo, de una circunscripción de enseñanza de primer grado.

² Los municipios, con la financiación del personal no docente de primer grado, asumen el porcentaje más importante.

En cuanto a la administración central, su plantilla se ha reducido progresivamente, pero se han mantenido de momento sus principales estructuras (servicios y direcciones).

1.3. LA POLÍTICA DE AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

1.3.1. EL NUEVO ESTATUTO DE LOS CENTROS ESCOLARES

Los centros escolares de segundo ciclo cuentan en la actualidad con un nuevo estatuto (mientras que los de primer ciclo siguen dependiendo, para su gestión, de la autoridad de los municipios). Los colegios y los liceos mediante el decreto 85-924 de 30 de agosto de 1985, se han convertido en centros públicos locales de enseñanza -*EPL*E (anteriormente eran centros públicos nacionales). Este nuevo estatuto les permite disponer de una mayor autonomía, que podrán utilizar para adaptarse a su propio entorno.

Estos *EPL*E, que cuentan con autonomía jurídica y financiera, están dirigidos por un consejo de administración y un jefe de centro. El consejo de administración, presidido por el jefe de centro, está formado por representantes de los entes territoriales, de la administración del centro, personalidades cualificadas, representantes de los padres y alumnos, así como representantes del personal. Fija los principios de aplicación de autonomía pedagógica y educativa de que disponen a partir de ahora los centros.

En virtud del decreto de 1985, esta autonomía se extiende a:

- ◆ la organización del centro en clases y grupos de alumnos;
- ◆ el uso de los créditos de horas de enseñanza que se ponen a disposición del centro, dentro del respeto de los horarios reglamentarios;
- ◆ la organización de la jornada escolar dentro del marco de las obligaciones legales;
- ◆ la apertura del centro a su entorno social, cultural y económico;
- ◆ la elección de temas de estudio específicos para el centro como complemento de los programas nacionales; y
- ◆ la organización de actividades facultativas.

En resumen, el consejo de administración adopta las orientaciones del proyecto de centro.

El jefe de centro está bajo la autoridad jerárquica de la circunscripción académica, pero trata directamente con el ente territorial del que dependen las cuestiones relativas a la gestión financiera y material del centro. Además es responsable de los gastos y los ingresos, y tiene autoridad sobre el personal del centro.

1.3.2. EL PROYECTO DE CENTRO

En aplicación de la ley de orientación sobre la educación de 1989, los centros escolares (incluidos los de ciclo primario) deben elaborar un proyecto de centro que defina «las modalidades particulares de aplicación de los objetivos y de los programas nacionales» tomando en consideración la diversidad (en particular social y cultural) de su alumnado, así como las características y los recursos de su entorno. El proyecto de centro, es pues, la expresión de la política educativa que un centro elige desarrollar dentro del marco de su autonomía. Este proyecto puede justificar la asignación por parte de la autoridad académica de medios específicos.

Una encuesta realizada por la *DEP*³ entre los jefes de centro en 1991 afirma que la práctica totalidad de los centros cuenta con un proyecto. Si bien el 18% de los jefes de centro lo percibe como una mera obligación administrativa, en los centros más activos (17%) el proyecto ha dado lugar a una movilización muy amplia, siendo una gran prioridad para el equipo de dirección y poniéndose en marcha un mecanismo de seguimiento. Para el resto de los centros, el proyecto tiene una importancia más relativa.

³ *DEP*: Dirección de la Evolución y de la Prospectiva del Ministerio de Educación Nacional, creada en 1987.

El proceso se suele poner en marcha cuando aparecen alumnos con dificultades. En cuanto al contenido de los proyectos, la acción más extendida es el seguimiento y el apoyo a los alumnos, aunque los proyectos más dinámicos se centran en los métodos y herramientas pedagógicas o bien en la organización del centro, las estructuras, las opciones de formación.

Entre los centros, los colegios están más familiarizados con la dinámica del proyecto mientras que los liceos de enseñanza general se encuentran más al margen.

1.3.3. LA CREACIÓN DEL CUERPO DE JEFES DE CENTRO

Con la aplicación de la autonomía y la descentralización, el personal de dirección de los centros asume responsabilidades más amplias y más complejas. Por tanto, ha sido necesario modificar sus condiciones de contratación. Hasta ahora, este personal no tenía estatuto específico, se elegía entre una lista de aptitud y procedía de su cuerpo de origen. Ahora procede de dos cuerpos creados por el decreto de 11 de abril de 1988 y se contratan por oposición o por lista de aptitud.

1.4. LAS ZONAS DE EDUCACIÓN PRIORITARIA (ZEP)

Las ZEP se crearon en su mayor parte a comienzos del curso escolar en 1982, y tienen como objetivo reforzar la acción educativa en las zonas socialmente desfavorecidas, con el fin de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos y luchar contra el fracaso escolar.

1.4.1. La política de las ZEP se basa en un **enfoque global** de los problemas con que se enfrentan los alumnos, fuera de la institución escolar.

Las ZEP pretenden ir más allá de las explicaciones individuales del fracaso escolar para tener en cuenta el contexto extraescolar. Desde esta perspectiva, las ZEP abarcan todos los niveles de enseñanza existentes en la zona (de la escuela infantil al liceo) y suponen la intervención de múltiples agentes sociales y la coordinación de sus acciones tales como: el conjunto de los centros escolares de la zona, los entes territoriales, las asociaciones culturales y de apoyo escolar, las asociaciones de padres de alumnos, otras administraciones (justicia, policía), interlocutores sociales. Desde esta perspectiva, se crea un «proyecto de zona» para cada ZEP, dirigido por un responsable (que suele ser un jefe de centro o un inspector de Educación Nacional).

1.4.2. La política de las ZEP prevé la asignación de **medios complementarios** a personal docente y no docente, en créditos de horas y en créditos de acciones pedagógicas. La dirección de la evaluación y de la prospectiva (DEP) del Ministerio de Educación ha podido comprobar en 1992 que el número de horas lectivas por alumno es superior en los ZEP al resto de los centros, que la escolarización con dos y tres años está más desarrollada y que las clases están menos sobrecargadas. En los presupuestos de 1993, la política de las ZEP representa 1.370 millones de francos, es decir, el 0,4% del presupuesto del Ministerio de Educación.

El mapa de las ZEP definido en 1990 (para 3 años) incluye 554 ZEP situadas tanto en zona rural como urbana, que representa un 9% de las escuelas infantiles, un 16% de los colegios, un 9% de los liceos profesionales y un 10% de los liceos generales.

1.4.3. La política de las ZEP supone una mayor implicación de los equipos pedagógicos. La puesta en marcha de **proyectos de centro** es especialmente importante en una ZEP. Su aplicación, a cargo de equipos pedagógicos creados en función de estos proyectos, representa un objetivo importante, pero difícil de alcanzar. Se han adoptado algunas medidas en este sentido tales como el nombramiento en función del perfil, la asignación a los docentes que trabajan en una ZEP de un «complemento por responsabilidades especiales». Se trata de no dejar las zonas más difíciles para los docentes más novatos o peor formados. En el plano pedagógico, se observa que se han desarrollado nuevas prácticas en las ZEP (acciones de apoyo, trabajos de grupo) y que la puesta en marcha de los ciclos de primaria y de los proyectos de centro está más desarrollada que en otras zonas.

1.4.4. En cuanto a los **resultados** obtenidos por la política de las ZEP, un estudio de la DEP de 1992 muestra que las ZEP, en cuanto a sus resultados escolares, han tenido la misma evolución positiva que el resto de los centros ya que ha disminuido considerablemente la tasa de

alumnos muy retrasados al final del ciclo elemental y en sexto curso, así como la orientación hacia la enseñanza profesional corta. Sin embargo, las diferencias entre las ZEP y el resto de los centros siguen siendo importantes. Por ejemplo, en 1992/1993, el 13,9% de los alumnos de sexto curso en ZEP presentaba un retraso de más de dos años, frente a un 8,6% en el conjunto de los centros. No obstante, estas distancias no han aumentado, aunque la población escolarizada en ZEP se enfrenta a dificultades crecientes (paro...) susceptibles de acentuar el fracaso escolar.

1.5. EL ACERCAMIENTO ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA ENSEÑANZA PRIVADA

La proporción de alumnos escolarizados en la enseñanza pública permanece estable desde hace diez años siendo de alrededor del 86% en el primer grado y del 79% en el segundo grado. En cuanto a los alumnos de la enseñanza privada, el 98% de los mismos está escolarizado en un centro concertado con el Estado, que se encarga de la remuneración de los docentes.

En el ámbito de las relaciones entre el Estado y la enseñanza privada se han desarrollado distintas reformas:

Tras varios años sin ningún cambio en este aspecto, se realizan diversas reformas en 1992 y 1993, que conducen a un acercamiento entre los dos sectores de la enseñanza.

En junio de 1992, el Estado acepta regularizar el contencioso sobre su participación en los gastos de funcionamiento de la enseñanza privada, concediéndole 1.800 millones de francos. Además, el Estado decide participar en la mejora de la situación del personal de la enseñanza privada (encargándose del salario de los documentalistas o del horario de servicio de los directores de centro).

En enero de 1993, un acuerdo entre el Estado y la enseñanza privada prevé que entre los maestros de enseñanza privada de segundo grado que hayan aprobado una oposición de acceso a unas listas de aptitud sean contratados los jefes de centro, con las mismas pruebas que para las oposiciones equivalentes en la enseñanza pública. El acuerdo de junio de 1992 había previsto disposiciones similares para los maestros de primer grado. (Hasta entonces, los docentes del sector privado eran contratados directamente por los jefes de centro en función de su titulación).

El acuerdo de 1993 prevé además que el profesorado del sector privado se forme en las mismas condiciones que el del sector público y que para ello se asocien los IUFM (Institutos Universitarios de Formación del Profesorado) y los organismos dependientes del sector privado. (Hasta ahora el profesorado del sector privado no contaba con una formación inicial específica, sino que únicamente, en su caso, con una formación permanente).

Este acuerdo prevé que el profesorado del sector privado, remunerado hasta ahora como los maestros auxiliares del sector público, tenga la misma remuneración que los titulares de la enseñanza pública del mismo nivel.

2. MEJORA DE LA FORMACIÓN Y DE LA CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO

Las modalidades de contratación y de formación del profesorado también han sido sometidas a una importante reforma destinada a que el profesorado esté mejor preparado para atender a un público escolar más diversificado.

2.1. LA CREACIÓN DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (IUFM)

Los IUFM, centros de enseñanza superior dependientes de la universidad o universidades de la circunscripción académica, se ocupan de la formación inicial del conjunto del personal docente de primaria y de secundaria. Sustituyendo las antiguas estructuras de formación (escuelas normales del

profesorado, centros pedagógicos regionales, escuelas normales de aprendizaje) se ha creado un *IUFM* por circunscripción en aplicación de la ley de orientación de 1989.

2.1.1. OBJETIVOS

Con la creación de los *IUFM*, se buscaba **reforzar la formación** del profesorado, desarrollando sus competencias profesionales (técnicas pedagógicas, didácticas especiales...) junto con competencias de tipo académico.

La adaptación de la formación profesional del profesorado resulta especialmente necesaria a causa de la evolución del público escolar. La heterogeneidad creciente de los alumnos en los diferentes niveles se debe a que ahora la totalidad de una categoría de edad accede al colegio y la mayoría al liceo. Esta evolución modifica la naturaleza de la actividad docente, que ya no se puede limitar a la transmisión de unos conocimientos a un público seleccionado.

Si bien la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria estaba ya profesionalizada, el de los colegios y liceos sólo contaba hasta ahora con una formación de un año en centros pedagógicos regionales que sólo organizaban un aprendizaje «improvisado». Actualmente, la formación de todos los docentes en los *IUFM* incluye cursillos de formación y prácticas en centros escolares.

El segundo objetivo que persigue la creación de los *IUFM* es unificar la formación del profesorado: impartiendo un mínimo de «cultura profesional común» se perseguía una mejor articulación sobre el terreno de los diferentes niveles de enseñanza. Dentro de esta misma línea, los nuevos docentes que se contratan tienen un nivel de *BAC + 3* (3 años de estudios superiores) frente al nivel *BAC + 2* necesario hasta ahora para los profesores de enseñanza general de los colegios.

2.1.2. LAS MODALIDADES DE CONTRATACIÓN

Los candidatos para entrar en el *IUFM* deben ser titulares de un diploma que sancione como mínimo tres o cuatro años de estudios superiores. Los futuros docentes son admitidos en el *IUFM* por decisión del director, tras examinar el curriculum del candidato. En el momento de su admisión indica la oposición que va a preparar si es para profesorado de primer grado o profesorado de segundo grado (existen varias oposiciones diferentes para el segundo grado).

El primer año de *IUFM* se dedica principalmente a la preparación de la oposición elegida. El trabajo más importante es el de los contenidos disciplinarios y se desarrolla en la universidad. No obstante, se organizan cursillos de observación y de prácticas en los centros. Independientemente del nivel y de la disciplina elegidos una parte de las materias es común a todos los candidatos. Los candidatos se presentan a la oposición al finalizar el primer año de *IUFM*. El segundo año, se considera que los candidatos que han aprobado son profesores en prácticas y como tales, perciben una remuneración. El elemento principal de este segundo año de formación es un curso con responsabilidades concretas, durante el cual los participantes tienen a su cargo de cuatro a seis horas semanales de enseñanza. En total, los profesores habrán realizado 500 horas de cursillo durante su formación, incluidas ocho semanas con responsabilidades específicas (300 horas para los profesores de secundaria). El certificado de aptitud se expide al finalizar el segundo año de *IUFM* y lo hace un jurado reunido por el rector, que delibera sobre la base de los currículos que le envía el *IUFM* y teniendo en cuenta los cursillos organizados a lo largo de la escolaridad.

2.1.3. BALANCE DE LA REFORMA

Una encuesta realizada por la *DEP* entre los docentes que se estaban formando en el *IUFM* en 1993, muestra que la mayoría se encuentra muy satisfecha de los cursos prácticos organizados. No obstante, la formación relativa a la relación con los alumnos (psicología del niño, conocimiento de los públicos de niños, técnicas de expresión y comunicación) es la menos apreciada. La mayor parte de los nuevos docentes considera poco útil la formación común para los profesores de primaria y los de secundaria. En cuanto a la motivación de los futuros docentes, el interés por la transmisión de los conocimientos ha aumentado con respecto a la anterior encuesta de 1991. La motivación más importante (para el 71% de los futuros docentes) sigue siendo no obstante su interés por la disciplina enseñada.

2.2. LA REVALORIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

A partir de 1989, se adoptaron importantes medidas de revalorización de la profesión docente:

- ◆ aceleración de los ascensos al comienzo de la carrera;
- ◆ progresión basada en índices;
- ◆ mejora del sistema de complementos para tener en cuenta las tareas asumidas y los puestos más difíciles (por ejemplo en *ZEP*);
- ◆ mejora de las posibilidades de movilidad profesional (permisos de movilidad de un año remunerado para 6.000 docentes al año);
- ◆ creación, para los docentes de primer grado, del cuerpo «maestros de escuela» con la misma carrera que los profesores certificados.

2.3. AUMENTO DEL NÚMERO DE PLAZAS QUE SE OFRECE EN LAS OPOSICIONES

Debido a la democratización de la enseñanza secundaria, las necesidades de contratación resultan considerables. Según las «Previsiones de desarrollo del sistema educativo para el año 2000», elaboradas en 1993, las necesidades anuales de contratación serán durante varios años de 32.000.

Independientemente de la revalorización pecuniaria, se han adoptado diferentes medidas para facilitar la contratación:

- ◆ la dotación de asignaciones para estudiantes candidatos a la oposición, en función de las necesidades de las diferentes circunscripciones académicas;
- ◆ El aumento y la regularización del número de plazas que se ofrecen en las oposiciones: en 1993 se ofrecieron 41.000 puestos, frente a los 21.000 de 1988 (33.000 candidatos admitidos en 1993).

3. ADAPTACIÓN Y MODERNIZACIÓN DEL PROFESORADO

3.1. MODERNIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y DE LA VIDA ESCOLAR

3.1.1. INTRODUCCIÓN DE LOS IDIOMAS MODERNOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

A comienzos del curso de 1989, se introdujo a título experimental la enseñanza de idiomas modernos en la escuela elemental para los alumnos del curso medio (*CM*). La generalización progresiva de esta enseñanza comenzó en el curso 1992, dándose prioridad al nivel *CM2* (último año de enseñanza primaria).

Dentro de esta enseñanza, que debe preparar a los alumnos para elegir el idioma que estudiarán en sexto curso, se da prioridad a la comprensión auditiva.

La enseñanza es impartida por profesores de escuela o por docentes de segundo ciclo, o bien por personal exterior.

Al comenzar el curso 1993, el 16% de los alumnos del *CM1* (Curso Medio 1) y el 42% de los alumnos del *CM2* disfrutaban de esta enseñanza. El 77% de los alumnos había elegido inglés y el 16% el alemán.

3.1.2. INTRODUCCIÓN DE LA INFORMÁTICA

Dentro del marco del plan «informática para todos» de 1985, se proporcionaron a los colegios y liceos equipos informáticos, y una parte del cuerpo docente se pudo formar. La informática puede estudiarse dentro del marco de las enseñanzas tecnológicas o bien utilizarse como medio de enseñanza.

3.1.3. LA CREACIÓN DE LAS «SECCIONES EUROPEAS»

Las secciones europeas se crean al comenzar el curso 1992 y están destinadas a los alumnos que desean adquirir el dominio de un idioma extranjero a un nivel cercano al bilingüismo.

A diferencia de las secciones internacionales, las secciones europeas pueden incluir únicamente alumnos franceses y los programas se elaboran dentro del marco del sistema educativo francés. La escolaridad en las secciones europeas está sancionada por una mención particular que figura en el diploma del *BAC*.

La decisión de apertura y de puesta en marcha de estas secciones depende de los rectores. Las secciones europeas deben organizarse respetando las reglas siguientes: la escolaridad comienza normalmente en cuarto curso (a partir del sexto curso en algunos colegios); los dos primeros años, el idioma de la sección es objeto de un refuerzo horario. A partir del tercer curso, las secciones europeas organizan la enseñanza en el idioma de la sección de una disciplina fundamental no lingüística.

El resto de las modalidades de organización de estas secciones (en particular la selección de los alumnos) se deja a la apreciación de los jefes de centro, bajo la autoridad de los rectores. Con el fin de reunir un personal docente cualificado y motivado, se ha organizado un movimiento de docentes de secciones europeas.

Al comenzar el curso 1994, más de 500 secciones, con un total de más de 20.000 alumnos, estaban en actividad, tanto en colegios como en liceos, en más de 400 centros. El 48% de estas secciones enseñaba el inglés y el 36% el alemán.

3.1.4. ORGANIZACIÓN DEL HORARIO ESCOLAR EN PRIMER GRADO

A partir de un decreto de abril de 1991, los inspectores de circunscripción académica, directores de servicios departamentales de educación nacional, tienen la posibilidad de organizar en determinadas condiciones el horario escolar en la enseñanza primaria para adaptarlo a la diversidad de las situaciones de vida de los niños y de sus familias. Dentro de este marco, un número creciente de escuelas (15% de los alumnos de *CE2* en 1993) organiza una semana lectiva de cuatro días. Para conservar el número reglamentario de horas lectivas, se reduce en 12 días las vacaciones escolares.

3.1.5. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA VIDA ESCOLAR

Con el fin de que los alumnos participen plenamente en el sistema educativo tales como la creación en los liceos de un consejo de delegados de los alumnos (ley de orientación de 1989), la creación de consejos académicos de la vida escolar, y la participación de los alumnos de los liceos en el Consejo Superior de Educación.

3.2. ADAPTACIÓN DEL PROFESORADO AL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN

3.2.1. LOS CICLOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

En la escuela primaria la escolaridad se organiza actualmente en tres ciclos (desde el 1 de enero de 1992, fecha en la que se ha generalizado el sistema de ciclos):

- ◆ el ciclo de **aprendizaje básico**, que corresponde a la escuela infantil;
- ◆ el ciclo de **aprendizaje fundamental**, que corresponde al último año de escuela infantil y a los dos primeros años de enseñanza elemental;
- ◆ el ciclo de **profundización** que corresponde a los tres últimos años de la enseñanza elemental.

Los ciclos deben permitir una mejor adaptación del sistema de enseñanza a la diversidad de los niños y a su ritmo de evolución. Los objetivos que deben alcanzar los alumnos ya no se fijan por año sino por ciclo. La evaluación se realiza únicamente al finalizar el ciclo.

Así, se trata de evitar que cada año tenga lugar una evaluación «excluyente» que obligue a repetir curso a determinados alumnos sin tener en cuenta la diversidad de los ritmos. En concreto, se trata de evitar que los alumnos repitan el CP (Curso Preparatorio) – es decir, en el interior de un ciclo – pues es una circunstancia especialmente discriminadora ya que el 90% de los alumnos que repite el CP, no recupera su nivel. No obstante, la duración de uno de los dos ciclos elementales puede reducirse o alargarse en un año.

Esta reforma implica una adaptación importante de las prácticas pedagógicas:

- ◆ Supone un trabajo en equipo de los docentes de un mismo ciclo (se crean para ello los consejos de ciclo).
- ◆ Supone también una evolución de la organización de la enseñanza; la clase sigue siendo la estructura de base del sistema pero se abre la posibilidad de introducir variantes en la organización pedagógica. En particular, es posible organizar grupos para determinadas disciplinas sobre la base de intercambios de competencias entre docentes, que pueden permitir a los alumnos disfrutar de enseñanzas reforzadas o adaptadas a su nivel de aprendizaje (por ejemplo, un alumno de CM2 podrá, para una asignatura determinada, acudir a un curso de nivel CE2, que corresponda a su nivel personal en la materia). No obstante, estas actividades no deben superar las tres horas por semana para el ciclo de aprendizaje fundamental y seis horas para el ciclo de profundización. En general, la puesta en práctica de los ciclos supone en lo que se refiere a la reglamentación, una diversificación de las prácticas pedagógicas.

Si bien los ciclos constituyen en teoría la regla para cada una de las 56.000 escuelas, está claro que en la práctica la política de los ciclos sólo puede implantarse progresivamente. Esta reforma supone una adhesión y una implicación personal de los docentes, así como una voluntad por su parte de hacer evolucionar sus prácticas pedagógicas hacia una mayor individualización de la enseñanza.

Al margen de las dificultades de su aplicación, la política de ciclos es objeto de un consenso casi general entre los sindicatos de docentes y las asociaciones de padres de alumnos. El «Nuevo Contrato por la Escuela» (*le nouveau contrat pour l'école*), repertorio de decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional en 1994, indica que «se ha creado un calendario de implantación efectiva de los ciclos». Por otra parte, los nuevos programas escolares primarios publicados en febrero de 1995 están diseñados para ser coherentes con los ciclos.

3.2.2. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL LICEO (*LYCÉE*)

La renovación pedagógica de los liceos establecida por decreto de 17 de enero de 1992, entró en vigor al comenzar el curso académico 1992 para el segundo curso, al comenzar el curso 1993 para el primer curso y al comenzar el curso 1994 para curso «terminal». La primera sesión del BAC renovado tuvo lugar en 1995. Esta reforma tiene dos objetivos principales:

- ◆ En primer lugar se trataba de acabar con la jerarquía existente en el sistema escolar entre las modalidades y entre las materias.

Los estudios científicos que conducían al BAC C (matemáticas y ciencias físicas) disfrutaban de una situación privilegiada concedida tanto por las familias como por los centros de enseñanza superior más prestigiosos. Esta jerarquía tenía varias consecuencias negativas:

- ◆ llevaba a los alumnos a orientarse hacia opciones que no correspondían necesariamente a sus aspiraciones y a sus aptitudes reales;
- ◆ constituía un obstáculo para la democratización, pues la proporción de alumnos procedentes de medios desfavorecidos era baja en esta modalidad;
- ◆ en fin, esta modalidad privilegiada, fundamentalmente basada en un nivel alto en matemáticas, suponía de hecho una prioridad a esta materia con fines puramente selectivos, no justificados por la realidad de la cualificación exigida en la mayor parte de los puestos de trabajo.

Al finalizar la reforma, cada una de las modalidades que propone la enseñanza general o tecnológica debe poderse convertir para cada alumno en una «modalidad privilegiada».

Desde esta perspectiva, se ha reducido el número de modalidades a tres (frente a las siete que existían) para la enseñanza general y cuatro para la enseñanza tecnológica (hasta ahora había 16).

Actualmente, las diferentes modalidades son, para la enseñanza general:

- ◆ la serie literaria (*L*)
- ◆ la serie científica (*S*)
- ◆ la serie económica y social (*ES*)

y para la enseñanza tecnológica:

- ◆ la serie médico-social (*SMS*)
- ◆ la serie ciencias y tecnologías industriales (*STI*)
- ◆ la serie ciencias y tecnologías de laboratorio (*STL*)
- ◆ la serie ciencias y tecnologías terciarias (*STT*)

En el seno de cada modalidad, unas disciplinas «básicas» marcan la identidad de cada serie. Por ejemplo, para la serie «económica y social» (*ES*), estas disciplinas básicas son las ciencias económicas y sociales, las matemáticas aplicadas, las ciencias humanas y los idiomas.

Hay que destacar que el éxito de esta reforma va unido a la actitud de las familias y del cuerpo docente, pero también a la evolución necesaria de los criterios de selección que aplica la enseñanza superior para la incorporación de los bachilleres (por ejemplo la revalorización de los estudios literarios está relacionada con una modificación de los criterios de acceso a las facultades de medicina o a las grandes escuelas, que ya no deben centrarse tanto en el nivel de matemáticas).

El segundo objetivo de la reforma de los liceos es **poder tener más en cuenta la diversidad de los alumnos y la heterogeneidad de las clases**. El liceo se enfrenta a su vez, tras el colegio, con el desafío de la democratización de la enseñanza que supone una mayor heterogeneidad de los alumnos, por lo que resulta necesaria una enseñanza diferenciada y adaptada a la diversidad de los alumnos. La política de renovación de los liceos prevé una mayor flexibilidad tanto en la organización de la enseñanza (módulos) como en el proceso de orientación.

Con el fin de incorporar mejor las necesidades específicas de cada alumno, una parte del horario en segundo curso y en primer curso se dedica a una enseñanza organizada en grupos restringidos denominados módulos. Esta enseñanza por módulos se imparte a razón de tres horas por semana en segundo curso y de dos horas en primero. En segundo curso esta enseñanza se consagra a las cuatro disciplinas fundamentales: francés, matemáticas, idioma extranjero 1 e historia y geografía. En primer curso se dedica una hora a la disciplina fundamental de la serie y una hora a otra disciplina elegida por el equipo pedagógico de cada centro. Esta enseñanza en módulos debe permitir a los docentes incorporar mejor la heterogeneidad de los alumnos, en particular variando las técnicas pedagógicas.

La reforma pretende además permitir una **orientación progresiva y adaptada** de cada alumno. Con el fin de garantizar el carácter progresivo de la orientación (teniendo así en cuenta el grado de madurez de cada alumno) el segundo curso permanece indiferenciado y constituye el «ciclo de determinación». La mayor parte del horario se dedica a un tronco común. Las asignaturas optativas (cada alumno elige obligatoriamente dos) permiten al alumno precisar sus centros de interés (pero no se impone ninguna opción para el acceso a una serie determinada de primer curso).

El primer curso y el curso «terminal» constituyen el «ciclo terminal». En primer curso, los alumnos eligen obligatoriamente una opción. Finalmente, la enseñanza en el curso «terminal» incluye (además de la enseñanza obligatoria y las opciones facultativas) «enseñanzas especializadas» que permitirán elegir un perfil de estudios. Por ejemplo, en serie L, las enseñanzas especializadas que se pueden elegir (idioma extranjero 3, lenguas clásicas, matemáticas o arte) permiten crear cuatro perfiles diferentes: letras-idiomas / letras-lenguas clásicas / letras-artes / letras-ciencias.

3.2.3. LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL

La enseñanza tecnológica y profesional permite tener en cuenta la diversidad de los alumnos, pues una parte de los jóvenes no desean (o no son aptos para ello) realizar estudios largos que apelen demasiado a la abstracción. En principio, esta enseñanza debe poder constituir una fuente de éxito y de promoción social.

No obstante, la existencia de estos estudios podría dar lugar a una cierta segregación entre los alumnos. Efectivamente, la orientación hacia la enseñanza tecnológica y profesional no suele ser positiva y suele derivarse de un fracaso en la enseñanza general o de un rechazo de esta última. Esta orientación por defecto es una realidad pues el mercado de trabajo, e incluso la propia sociedad, valoran más las profesiones intelectuales, para las que prepara la enseñanza general.

Con el fin de evitar que la enseñanza tecnológica y profesional se convierta en una opción segregadora, las autoridades educativas deben crear enseñanzas adaptadas (es decir, diferentes de la enseñanza general) pero sin que la diferencia con la enseñanza general sea demasiado importante.

Desde esta perspectiva, las reformas realizadas tienden a:

- ◆ **multiplicar los «puentes»** a diferentes niveles que ofrezcan a los alumnos de la enseñanza tecnológica y profesional la posibilidad de volver a la enseñanza general;
- ◆ **aumentar la proporción de materias generales** en los currículos tecnológicos y profesionales con el fin de acercar las diferentes modalidades de enseñanza, permitiendo además a los alumnos utilizar en la medida de lo posible los puentes existentes hacia la enseñanza general.

LAS CLASES DE CUARTO Y TERCER CURSO TECNOLÓGICOS

Las clases de cuarto y tercer curso tecnológico se crearon en 1985. Junto a la enseñanza general, las clases tecnológicas tratan de definir un nuevo ciclo de estudios orientado hacia el éxito escolar y basado en una lógica pedagógica diferente, que pueda suscitar una orientación positiva de la enseñanza tecnológica.

Estas clases ofrecen a los alumnos que prefieren una enseñanza basada en una dinámica más concreta, una pedagogía en la que la tecnología desempeña un papel de coordinación, pues todas las disciplinas tienden a la realización de un proyecto técnico. La enseñanza tecnológica se organiza en función de tres grandes sectores: mecánica automática, electrónica e información industrial, economía y gestión, que incluyen la utilización de la informática y el conocimiento del medio laboral. Estas clases, que se implantaron en un principio en los liceos profesionales (*LP*) conducían casi exclusivamente al *CAP* y al *BEP*. Desde hace algunos años se han abierto progresivamente en todos los colegios, tendiendo hacia un carácter más pluridisciplinar, con el fin de ofrecer a los alumnos posibilidades de orientación más amplias (vía general, vía tecnológica, vía profesional) y en su caso, una reinserción en la enseñanza general.

En 1992/1993 el alumnado de estas clases era el siguiente:

- ◆ 83.000 niños de cuarto curso T (es decir, un 8,1% de los alumnos que estaban en quinto curso del año anterior);
- ◆ 78.000 niños en tercer curso T.

Al finalizar el curso 1991/1992 entre los alumnos de tercer curso T, cerca del 70% entró en primer año de *BEP* o *CAP* y el 26% salió del sistema escolar. Solamente el 16% de estos alumnos pasó al segundo curso.

LA CREACIÓN DE UN *BAC* PROFESIONAL

El *BAC* profesional, creado por una ley de 1985 y expedido por primera vez en 1987, tiene como principal finalidad la inserción inmediata en el mercado de trabajo.

Al no impedir el acceso a una formación tecnológica superior corta, se diferencia del *BAC* tecnológico, cuya finalidad es desembocar en los ciclos de formación de tipo *STS-IUT*. El *BAC* profesional, que se prepara en dos años a partir del *BEP* en los liceos profesionales (*LP*), está principalmente destinado a los alumnos del ciclo «técnico corto» que poseen un *BEP*.

En la convocatoria de 1993, 51.000 alumnos obtuvieron el *BAC* profesional (de un total de 446.000 admitidos en los diferentes tipos de *BAC*). La tasa de aprobados del *BAC* profesional fue en 1993 del 72% (frente a un 74,2% en el *BAC* general y un 67% en el *BAC* tecnológico). En función de las necesidades de los sectores económicos, se crearon los nuevos *BAC* profesionales. En la convocatoria de 1993, el *BAC* profesional contaba con 32 especialidades.

LAS CLASES DE CUARTO Y TERCER CURSO DE INSERCIÓN

Con el fin de que todos los alumnos llegaran al final del tercer curso, la ley de orientación de 1989 suprimió el curso de orientación hacia sectores profesionales que existía a final de quinto curso. Las clases preprofesionales (Clase Preprofesional de Nivel -*CPPN*- y Clase Preparatoria para el Aprendizaje -*CPA*) que incorporaban a los alumnos con dificultades y solían conducirlos a un *CAP* preparado en 3 años a partir del quinto curso, se han suprimido progresivamente.

Algunos alumnos con dificultades pueden pasar ahora a clases de **cuarto curso adaptado** y de **tercer curso de inserción**. La creación de estas estructuras se consideró necesaria para evitar que estos alumnos llegaran a cuarto y tercer curso tecnológicos, que no estaban preparados para recibirlos, pues está previsto que se conviertan (ver más arriba) en un ciclo de éxito paralelo al ciclo general.

Las nuevas clases de inserción permiten una mayor individualización de la enseñanza gracias a un alumnado reducido. Una «pedagogía de contrato» permite al alumno elaborar un proyecto personal de orientación y de formación. Las clases de tercer curso de inserción organizan una formación en alternancia gracias a cursillos en las empresas.

El objetivo de estas clases es permitir que los alumnos obtengan como mínimo el *CAP* que se prepara en dos años a partir del tercer curso (mientras que el *CAP* preparado en tres años a partir del quinto curso tiende a desaparecer).

El cuarto curso adaptado se creó al comenzar el curso 1991. Han pasado por él 16.000 alumnos durante el curso 1993/1994. El tercer curso de inserción se abrió al comenzar el curso 1992. Ha tenido 10.000 alumnos en 1993/1994. (Los *CPPN* y *CPA* seguían contando con 8.700 alumnos durante el curso 1993/1994).

Por otra parte, el **diploma (*brevet*)** que sanciona la formación al finalizar el tercer curso era poco accesible para alumnos con grandes dificultades, por lo que los alumnos de tercer curso de inserción (así como los alumnos de enseñanza especial) pueden presentarse ahora al certificado de formación general (*CFG*) que confiere «unidades capitalizables» que se pueden tener en cuenta para la preparación del *CAP*.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL

La enseñanza especial permite acoger a niños con minusvalías (sensoriales, motrices o mentales) así como a alumnos con grandes dificultades escolares. En 1992/1993 la cursaron unos 120.000 alumnos.

En la enseñanza primaria, las clases de integración escolar (*CLIS*) destinadas a los niños minusválidos se crearon en 1991. Están integradas en la escuela primaria. Constan como máximo de 12 alumnos.

En el segundo grado, las secciones de educación especializada (*SES*) que escolarizan a niños con grandes dificultades han sido objeto de una profunda renovación emprendida en 1989/1990. Transformadas en «secciones de enseñanza general y profesional adaptadas» (*SEGPA*) están integradas en los colegios y tienen como objetivo ayudar a sus alumnos a definir un proyecto profesional y a preparar el *CAP*. Una circular de 1990 preveía la posibilidad de prolongar estas clases hasta los 18 años.

Otros alumnos de enseñanza especial acuden a centros regionales de enseñanza adaptada (*EREA*) que disponen de internado y de equipo médico y pedagógico reforzado.

3.2.4. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

El Ministerio de Educación Nacional ha convertido la evaluación del sistema educativo en una prioridad. Esta política ha supuesto la creación de una «evaluación-diagnóstico» de los alumnos. De esta forma desde 1989, el conjunto de los alumnos de *CE2* y de sexto curso pasa a comienzos de año por una evaluación de francés y matemáticas.

El objetivo de esta operación es doble:

- ◆ permitir el establecimiento de una comparación en el tiempo y en el espacio y poder adaptar así las políticas aplicadas por el Ministerio;
- ◆ permitir a los docentes adaptar su pedagogía a las necesidades de cada alumno, organizando grupos con vistas a una pedagogía diferenciada.

Desde 1992 se practica una evaluación de todos los alumnos de segundo curso en las asignaturas fundamentales (francés, matemáticas, historia-geografía, idioma extranjero 1 para la enseñanza general). La realización de esta evaluación forma parte integrante de la reforma de los liceos. Los resultados de estas pruebas deben convertirse en un instrumento esencial para la organización de una enseñanza en módulos.

Esta política de evaluación prevé por otra parte la formación del profesorado en técnicas de evaluación con el fin de que pueda deducir las consecuencias pedagógicas pertinentes de las pruebas practicadas.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

I. Monografías

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Vanves, MENESER. DEP, 1995, 339 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif*, Vanves, MENESER. DEP, 1995, 5°, 77 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Géographie de l'École*, Vanves, MENESER. DEP, 1995, 150 p.

Ministère de l'Éducation nationale. Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération, *Conférence internationale de l'éducation. 44^{ème} session. Rapport de la France. 1992-1994*, Paris, MEN. DAGIC, 1994, 37 p.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Conférence internationale de l'éducation. 44^{ème} session. Rapport de la France. 1992-1994*, Paris, MESR, 1994, 14 p.

II. Publicaciones periódicas

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, Vanves, MENESER. DEP, 1995, 5 números por año.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Notes d'information*, Vanves, MENESER. DEP, 1995, 50 números por año.

IRLANDA

REFORMAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (PERÍODO DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA DESTINADO A LOS ALUMNOS DE 6 A 12 AÑOS)

En la enseñanza primaria no ha tenido lugar ninguna reforma que se pueda englobar en la definición de reforma educativa desarrollada en la introducción de la presente publicación.

Durante el período 1984/1994 no se ha promulgado ninguna legislación educativa relativa a la enseñanza primaria. Sin embargo, se han llevado a cabo una serie de iniciativas durante dicho período que sí puede decirse que cumplen la primera parte de la definición. Se han realizado mejoras en materia de personal de los centros educativos, de disposiciones financieras, además de otras iniciativas cuyo fin era el desarrollo de la infraestructura general del sistema, pero que no se pueden considerar reformas del mismo. Una de estas iniciativas fue la puesta en marcha del Programa de Enlace entre el Hogar, el Centro Educativo y la Comunidad (*Home/School/Community Liaison Scheme*), que se empezó a aplicar en 1990, con el fin de solucionar los problemas educativos de los jóvenes gracias al aumento de la cooperación entre los centros educativos, los padres y los distintos órganos de la comunidad.

En 1992 se publicó el Libro Verde sobre Educación, que desarrollaba una amplia gama de opciones políticas para la reforma del sistema. Este Libro supuso el comienzo de un gran debate público y de una serie de consultas con las distintas partes implicadas sobre el futuro del sistema educativo. Este proceso condujo a la celebración del Congreso Nacional sobre Educación que tuvo lugar en octubre de 1993. Dicho Congreso reunió a representantes de cuarenta y dos organizaciones -organismos educativos, agentes sociales y el Ministerio de Educación, con el fin de desarrollar un debate estructurado y permanente sobre los temas clave de la política educativa en Irlanda.

REFORMAS DE LA ENSEÑANZA POSTPRIMARIA (PERÍODO DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA DESTINADO A LOS ALUMNOS DE 12 A 15 AÑOS)

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

1989 Introducción del *Junior Certificate*, que sustituiría a los Exámenes Intermedios y de Formación Profesional Diurna (*Intermediate and Day Vocational Examinations*) en 1992.

Planificación y aplicación de los nuevos programas de estudio para diversas materias en 1989.

Las reformas fueron introducidas por etapas, tras las debidas consultas con las partes implicadas y tras impartir unos amplios programas de formación permanente al profesorado.

En 1992 se celebraron por primera vez los exámenes para el *Junior Certificate*.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LAS DIVERSAS ÁREAS EDUCATIVAS

1. OBJETIVOS

Se ha fomentado y se sigue fomentando la reforma de las distintas materias que constituyen el currículum del *Junior Certificate*, con los siguientes objetivos:

- ◆ facilitar la transición de los alumnos de enseñanza primaria a la enseñanza secundaria;
- ◆ adaptar las diversas materias a unos niveles específicos, con el fin de ajustarse a las capacidades de aprendizaje del grupo de alumnos;
- ◆ desarrollar materias avanzadas de carácter interdisciplinar para satisfacer las necesidades de la sociedad, así como para cualificar a los alumnos que, en ocasiones, abandonan el sistema educativo estándar al finalizar el período de escolarización obligatoria, como, por ejemplo, los Estudios Sociales y Medioambientales (*Environmental and Social Studies -ESS*), la Formación Cívica, Política y Social (*Civic, Social and Political Education -CSPE*), el Programa Educativo para el *Junior Certificate (Junior Certificate School Programme)*, Tecnología, y el *Junior Certificate* de los Estudios Científicos Locales (*Junior Certificate Science Local Studies*).

2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

- ◆ La toma de decisiones a nivel central está precedida de un período de consultas con las partes implicadas.
- ◆ Los profesores y los centros educativos son los responsables de la aplicación de los programas reformados de estudio dentro del marco de las directrices establecidas, después de realizar los debidos programas de formación permanente.
- ◆ El Gobierno Central es el responsable de la financiación.

3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

- ◆ Racionalización de los centros educativos mediante la reunificación de algunos centros de enseñanza secundaria, con el fin de satisfacer las necesidades locales.
- ◆ Fomento de la creación de consejos de administración por parte de los centros educativos.
- ◆ Los consejos escolares responsables de la gestión deben ser representativos de todas las partes implicadas.
- ◆ La organización del personal docente del centro educativo, aunque depende fundamentalmente del órgano encargado de la gestión de la institución, está regulada por los objetivos curriculares y por el carácter del propio centro educativo.
- ◆ El director del centro educativo es responsable, de acuerdo con el consejo de administración, del funcionamiento diario del mismo.

4. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

- ◆ La transición a la enseñanza secundaria tiene lugar a la edad de doce años, pero puede variar.
- ◆ El primer ciclo de la enseñanza secundaria dura tres años y no siempre finaliza antes de que el alumno cumpla los quince años.
- ◆ Este primer ciclo (*Junior Cycle*) tiene un carácter uniforme en todo el sistema de enseñanza secundaria.
- ◆ En septiembre de 1989, se introdujo el ***Junior Certificate Programme*** («Programa Educativo para el *Junior Certificate*») en todos los centros de enseñanza secundaria (ver Apéndice 1). Este programa de carácter nacional estaba diseñado para todos los alumnos oficiales de edades comprendidas (aproximadamente) entre los doce y los quince años, que se encuentran en la etapa final del período de enseñanza obligatoria. En junio de 1992 se concedieron las primeras titulaciones del *Junior Certificate*.
- ◆ El nuevo programa sustituía los dos antiguos programas nacionales: el Título Profesional Diurno (Grupo) (*Day Vocational (Group) Certificate*) y el Título Intermedio (*Intermediate Certificate*). El Programa del *Junior Certificate* fue diseñado para proporcionar una educación

amplia, común y equilibrada a todos los alumnos, manteniendo los elementos positivos de los antiguos programas, pero trascendiendo los componentes profesionales y académicos (respectivamente) de dichos programas.

Las materias del Programa del *Junior Certificate* se imparten en dos niveles: medio y superior. Las materias de Irlandés, Inglés y Matemáticas también cuentan con un nivel básico. El objetivo de la elección de niveles es el de responder a la diversidad de rendimientos y capacidades de los alumnos. El principio subyacente del Programa del *Junior Certificate* es el de proporcionar un curriculum global común a todos los centros educativos, dentro del cual se puedan llevar a cabo distintas iniciativas para satisfacer las necesidades de los alumnos de los diversos centros educativos.

- ◆ El nuevo programa no supuso ninguna reestructuración fundamental de las disposiciones organizativas de los centros educativos ni a nivel nacional ni a nivel local; se mantuvieron los modelos establecidos de trimestres escolares, períodos de vacaciones, horario interno, etc.
- ◆ Los estudiantes, que finalizan con éxito el *Junior Cycle*, pueden, tras superar el correspondiente examen, obtener el *Junior Certificate*, en el que se reflejan las calificaciones obtenidas en las distintas materias del examen.
- ◆ El curso académico consta de tres trimestres y dura 180 días.
- ◆ Se facilitará la asistencia de los alumnos a los centros educativos locales dentro de las áreas acordadas de recogida, aunque se podrán hacer excepciones.

5. CURRÍCULO

- ◆ Se pueden resumir el objetivo educativo de la enseñanza obligatoria como la correcta socialización de aquellos alumnos que desean abandonar la enseñanza en jornada completa a la edad de quince años, además de tratar de atraerlos para que finalicen el Segundo Ciclo (*Senior Cycle*) de la enseñanza secundaria.
- ◆ El modelo curricular tiene un carácter centralizado. El Ministerio de Educación es asesorado por la Comisión Nacional para el Curriculum y la Evaluación (*National Council for Curriculum and Assessment*), en relación con todas las cuestiones, tras consultar con las principales partes implicadas. Los centros educativos cuentan con una autonomía considerable en las áreas de libre elección y en cuanto a la pedagogía.
- ◆ Se elaboró el Programa del *Junior Certificate* en función de unos objetivos, de unos principios y de unas características globales (ver Apéndice 1).
- ◆ Se modificó el enfoque curricular, pasando de un curriculum con unos contenidos definidos a nivel central a otro con una mayor flexibilidad, con el fin de adaptarse a las necesidades locales desde un marco establecido a nivel nacional.
- ◆ Con el nuevo programa se introdujo un proceso de revisión progresiva de los planes de estudio. En los años 1982-1992, los programas de todas las materias fueron revisados. Se definieron las materias en función de sus elementos asociados de aprendizaje: conocimientos, conceptos y comprensión, capacidades y actitudes. Se introdujo un enfoque común a la hora de determinar los programas de estudio, que incluyen una declaración de metas y objetivos, la estructura y el contenido del programa, así como los objetivos en materia de diferenciación y de evaluación.
- ◆ Se racionalizaron determinadas materias, es decir, sustitución de tres materias relacionadas con la actividad empresarial por una sola materia de Estudios Empresariales, unificación en una estructura curricular común de todos los Idiomas Europeos Modernos, unificación del programa de la materia de Ciencias, etc. Asimismo, se crearon dos nuevas materias: Tecnología, y Estudios Sociales y Medioambientales (*ESS*).
- ◆ Todas las materias impartidas en el Programa del *Junior Certificate* ponen el énfasis en las metodologías de aprendizaje activo («aprender haciendo»). Este rasgo representa una distinción fundamental entre la orientación del nuevo curriculum y la del antiguo Programa del *Intermediate Certificate*.

- ◆ El Ministerio de Educación evalúa y certifica el rendimiento de los alumnos del *Junior Certificate* a nivel nacional. Este procedimiento de evaluación tiene un carácter casi exclusivamente externo, a pesar de los esfuerzos realizados para introducir elementos de evaluación interna como parte del examen del *Junior Certificate*.
- ◆ Son los propios profesores los que establecen la metodología docente dentro del marco del programa de estudios.
- ◆ Los exámenes finales regulados y supervisados a nivel central tienen un carácter generalizado.

6. PROFESORADO

- ◆ Las condiciones de admisión a la formación básica son establecidas por los centros de formación, es decir, las universidades, que proporcionan una titulación del mismo rango.
- ◆ La estructura general y las disposiciones relativas a la formación básica no se han modificado. Sin embargo, la introducción del *Junior Certificate Programme* se ha reflejado en el cambio de orientación de muchos aspectos de los programas de cualificación, en especial, en relación con las metodologías.
- ◆ La introducción del *Junior Certificate Programme* vino acompañada por un plan nacional de formación permanente del profesorado sobre los programas revisados de estudio, lo que supuso que los profesores abandonaran sus deberes escolares durante dos/tres días, con el fin de profundizar sus conocimientos sobre los nuevos programas. Fue la primera vez que se concedieron permisos de este tipo en el sistema educativo irlandés.
- ◆ El carácter del curriculum afecta a la elección de especialidad por parte de los futuros profesores, así como a las condiciones de trabajo.
- ◆ El Departamento de Desarrollo Permanente del Ministerio de Educación es el responsable central de la organización de la formación permanente.
- ◆ Las autoridades responsables de la gestión de los centros de enseñanza secundaria son las encargadas de la contratación del personal docente.
- ◆ Las condiciones de trabajo son establecidas, *inter alia*, de acuerdo con los contratos, con la práctica profesional, con el carácter y con las estructuras de gestión de cada centro educativo, así como de conformidad con las directrices promulgadas por el Ministerio de Educación.

7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

- ◆ Las minorías étnicas, aunque no son muy numerosas, se encuentran integradas en el sistema. Asimismo, se facilita el acceso de la población itinerante, con el fin de garantizar su participación en el proceso educativo.
- ◆ Se conceden becas para diversos fines que están sujetas a determinadas condiciones.
- ◆ Se imparte educación especial, por ejemplo, a niños con problemas de audición.

APÉNDICE 1: «JUNIOR CERTIFICATE»

OBJETIVOS Y METAS

1. El objetivo general de la educación es el de contribuir al desarrollo de todos los aspectos del individuo, con inclusión del desarrollo estético, creativo, crítico, cultural, emocional, intelectual, moral, físico, político, social y espiritual, de la vida personal, familiar y laboral, del ocio y de la vida en la comunidad.

2. Los objetivos del *Junior Certificate Programme* son los siguientes:
 - fomentar y desarrollar los conocimientos, la capacidad de comprensión y las competencias adquiridas en la enseñanza primaria;
 - ampliar y profundizar la riqueza y la calidad de la experiencia educativa de los jóvenes, en términos de conocimientos, de capacidad de comprensión, de cualificaciones y de competencias;
 - desarrollar la confianza, la iniciativa y la capacitación social y personal de los jóvenes mediante una educación general amplia y equilibrada;
 - preparar a los jóvenes para los requisitos de posteriores programas de estudio, del mundo laboral o para la vida una vez concluida la enseñanza en jornada completa;
 - contribuir al desarrollo moral y espiritual de los jóvenes, así como de la tolerancia y del respeto por los valores y las creencias de los demás;
 - preparar a los jóvenes para las responsabilidades de la ciudadanía en un contexto nacional y en el contexto más amplio de la Unión Europea.

3. El Programa del *Junior Certificate* se basa en los siguientes principios:
 - **amplitud y equilibrio:** en la etapa final de la escolarización obligatoria, todos los jóvenes deben contar con una amplia gama de experiencias educativas. Se debe poner especial atención en el fomento y desarrollo de las capacidades en materia de aritmética y de dominio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la formación social y medioambiental, la ciencia y la tecnología, y los idiomas modernos tienen una particular importancia;
 - **adaptación a las necesidades de los jóvenes:** las disposiciones curriculares deben responder a las necesidades inmediatas y futuras de los jóvenes, en el marco de su entorno cultural, económico y social;
 - **calidad:** todos los jóvenes deben tratar de alcanzar el nivel máximo, en función de las distintas aptitudes y capacidades, así como de comparaciones de carácter internacional.

El currículo debe proporcionar una amplia gama de experiencias educativas dentro de un marco formativo y de asistencia. Asimismo, debe tratar todos los ámbitos: estético y creativo, ético, lingüístico, matemático, físico, científico y tecnológico, social, medioambiental, político y espiritual.

4. Todos los programas de estudio del *Junior Certificate* se aplican dentro del contexto curricular general expuesto anteriormente.

ITALIA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En los últimos 10 años se han llevado a cabo en Italia, en el ámbito de la enseñanza obligatoria, importantes reformas que han dado lugar a notables cambios en su sistema educativo. Las más importantes han sido las siguientes:

- ◆ la prolongación del horario en la educación secundaria inferior (D.M. del 22-7-1983);
- ◆ los nuevos programas didácticos de la educación primaria (DPR del 12-2-1985, en vigor desde el curso 1987/1988);
- ◆ la reforma del ordenamiento de la enseñanza primaria (Ley n° 148 del 5-6-1990);
- ◆ la reforma de la formación inicial de los profesores de educación primaria, que todavía no ha entrado en vigor (Ley n° 341 del 19-11-1990);
- ◆ la introducción en educación primaria de una lengua extranjera obligatoria (D.M. del 28-6-1991);
- ◆ la Ley marco sobre la integración de los discapacitados (Ley n° 104 del 5-2-1992);
- ◆ la Ley n° 537 del 24-12-1993, todavía no aprobada, reformará la administración de todos los centros escolares.

Con estas reformas la escuela italiana se ha abierto a una visión europea de la educación, adecuándose a la evolución de la realidad social que en estos años ha experimentado importantes cambios culturales y sociales. Estos cambios han puesto a la escuela y a la comunidad educativa (profesores, alumnos y familias) frente a nuevos problemas y ha sido necesario, para adaptarse a la política europea, adoptar una serie de criterios de calidad, entre ellos, la introducción de una lengua extranjera en educación primaria y la formación universitaria de los profesores de la escuela maternal y elemental.

En particular, las reformas más significativas de los últimos 10 años han sido la de los nuevos programas de la educación primaria (DPR del 12-2-1985) y la consiguiente reforma de la organización de este nivel educativo (Ley n° 148 del 5-6-1990).

Estas reformas, que han establecido la estructura definitiva de la educación primaria, responden a los principios constitucionales sobre la formación del hombre y del ciudadano. La educación primaria tiene por objeto *«promocionar la alfabetización cultural y constituye una de las formaciones sociales básicas para el desarrollo de la personalidad del niño, contribuyendo sustancialmente a eliminar los obstáculos de orden económico y social que limitan de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos e impiden el pleno desarrollo de la personalidad humana»* (art. 3 de la Constitución de la República).

Otras de las reformas que se han llevado a cabo son:

- ◆ la prolongación del horario en la educación secundaria inferior, establecido en el Decreto Ministerial del 22-7-1983, ha permitido integrar las horas curriculares, las actividades de integración y las materias optativas en la programación didáctico-educativa del Consejo de Clase, por medio de la ampliación a la tarde del horario escolar y de la organización de los servicios de comedor, transporte y vigilancia;
- ◆ la ley n° 341 del 19-11-1990, sobre la Reforma Universitaria, contempla un curso específico de licenciatura que se articula en una doble dirección y que organiza la formación cultural y profesional de los docentes de la escuela materna y la escuela elemental. También está previsto implantar un diploma de especialización para los profesores de la escuela secundaria superior.

- ◆ el Decreto Ministerial del 28 de junio de 1991 ordena con carácter obligatorio la introducción de una lengua extranjera (francés, inglés, español o alemán), medida ya establecida en la Ley nº 148 y que se puso en práctica a partir del año escolar 1992/1993;
- ◆ la Ley nº 104 del 5-2-1992 confirma la Ley nº 515 de 1977 sobre la integración de los alumnos con discapacidades físicas o psíquicas, e introduce las siguientes innovaciones:
 - destina a la Dirección Provincial de Enseñanza un grupo de trabajo, el «Círculo Didáctico», a nivel de educación primaria o secundaria, formado por profesores, personal de los servicios socio-sanitarios y padres de alumnos;
 - endurece los controles sobre los edificios de modo que las barreras arquitectónicas queden eliminadas;
- ◆ la Ley nº 537 del 24-12-1993, que afecta a todas las escuelas sin tener en cuenta su nivel de enseñanza, atribuye personalidad jurídica a todos los centros escolares, así como autonomía organizativa, didáctica, de investigación y de desarrollo.

En Italia, las reformas se introducen después de promulgar una Ley o un Decreto Presidencial. Los Decretos Ministeriales tienen la función de ejecutar las leyes. La reforma queda definida después de un debate que se limita tan sólo al arco parlamentario. Los agentes sociales, como los sindicatos, tienen poder consultivo. Como norma general, sin embargo, las reformas vienen precedidas de una fase experimental de innovaciones estructurales y/o metodológico-didácticas que se llevan a cabo en aquellos centros que lo solicitan. Estos primeros pasos experimentales están sujetos al control de la inspección.

Algunas de estas reformas han sido operativas de inmediato, citemos como ejemplo la prolongación del horario en educación secundaria inferior, que implica en estos momentos a todos sus niveles.

La reforma de la educación primaria, que ha incidido sobre su organización y sobre sus programas, ha tenido una aplicación más progresiva, y ciertos aspectos (como la introducción de una segunda lengua extranjera) son difíciles de llevar a cabo por la carencia de personal especializado. En cualquier caso, se ha previsto un seguimiento de esta reforma para verificar las modalidades de actuación y los problemas relevantes por medio de las relaciones de los directores didácticos y de los inspectores.

En la legislación italiana los decretos sobre educación son, a menudo, aprobados con gran retraso por los órganos competentes. Este es el caso de las reformas sobre la formación universitaria de los educadores de la escuela elemental y sobre la autonomía de los centros, que todavía no se han realizado.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS DIVERSAS REFORMAS

1. FINES

La reforma de los objetivos educativos y didácticos se ha realizado básicamente con la introducción de los nuevos programas de la educación primaria.

1.1. PROGRAMAS DE 1955

«Los programas tienen un carácter normativo y prescriben el grado de preparación que el alumno debe alcanzar para garantizar a todos los ciudadanos una formación básica de la inteligencia y de la personalidad, condición necesaria para una participación efectiva y consciente en la vida social y en el Estado. Dicha formación tiene como fundamento, por dictado explícito de la ley, la enseñanza de la doctrina cristiana de acuerdo con la religión católica».

1.2. PROGRAMAS DE 1985

En el Preámbulo general del texto de 1985, los fines de la educación primaria se definen del siguiente modo:

«La educación primaria tiene como finalidad la formación del individuo y del ciudadano en el marco de los principios de la Constitución de la República, inspirada en la declaración internacional de los derechos del hombre y del niño para la comprensión de los pueblos y la cooperación internacional».

«La educación primaria, para acoger todas las experiencias de las que son portadores los alumnos, contribuirá a la formación de la comprensión recíproca y del respeto mutuo, incluso en materia de credo religioso».

«La escuela tiene la obligación de promocionar la alfabetización cultural de base y garantizar el ejercicio efectivo del derecho y el deber de participar en la vida social».

Los objetivos de la educación primaria son los siguientes:

- ◆ la formación en interacción con la familia y la comunidad;
- ◆ la educación para la convivencia en una sociedad democrática.

Además, para reafirmar el dictado constitucional según el cual *«todo ciudadano tiene derecho a una educación básica, obligatoria y gratuita»* con una duración de 8 años (art. 34 de la Constitución), la reforma considera que la educación primaria es la etapa más importante para el desarrollo de la personalidad del niño. La escuela elemental debe actuar en conexión pedagógica, curricular y organizativa con la escuela materna y con la escuela secundaria inferior.

2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Ninguna de las reformas incluidas en esta síntesis inciden en aspectos referentes a la estructura y la organización general del sistema educativo.

De hecho, la articulación en dos ciclos (2 + 3) de la educación primaria ya había sido definida en el año 1957 por la Ley nº1254 del 24-12-1957, que suprimió la división en dos niveles (3 + 2) y el examen para pasar del primero al segundo. Los nuevos programas vienen a confirmar esta articulación que se ajusta al desarrollo psicofísico propio de la edad evolutiva correspondiente: en el primer ciclo el conocimiento infantil procede de forma episódica, mientras que en los años sucesivos (8-11) el niño adquiere la capacidad de enlazar sus conocimientos, orientándose progresivamente hacia un saber más sistemático.

3. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDAD

La reforma más importante en este ámbito es la Ley nº 537 del 24-12-1993 que atribuye a todos los centros, sea del nivel que sea, personalidad jurídica y autonomía organizativa, económica, didáctica y de investigación y desarrollo. Los decretos legislativos atribuyen a los directores de los centros las funciones de dirección, promoción, coordinación y valoración de los recursos humanos y profesionales, así como la gestión de los recursos financieros y materiales, y sus responsabilidades en función de los resultados obtenidos. El Consejo de Centro o de Instituto, elabora y adopta las orientaciones generales, determina las formas de autofinanciación y aprueba el presupuesto.

Para llevar a cabo esta reforma, el Gobierno, según propuesta del ministro de Instrucción Pública, deberá promulgar los decretos legislativos que establezcan el tiempo de aplicación y la modalidad de ejercicio de dicha autonomía.

3.2. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

La reforma más significativa en este sector es aquella que se refiere a la organización de la escuela elemental o primaria (Ley n° 148 del 5-6-1990).

Con el fin de alcanzar los objetivos educativos indicados en los nuevos programas, los docentes se reparten en **módulos organizativos** compuestos por tres profesores cada dos clases o por cuatro profesores cada tres clases.

La pluralidad de las intervenciones se articula por ámbitos disciplinares y, es el Colegio Profesional, el que se encarga de la organización de las materias de dichos ámbitos disciplinares y del horario de dedicación. El director asigna las materias entre los docentes de acuerdo con la experiencia y la competencia profesional de cada uno de ellos, asegurando su continuidad didáctica.

El horario de clase tiene una duración de 27 horas semanales, con la posibilidad de ampliarlo a 30 para la enseñanza de una segunda lengua extranjera, mientras que el sistema precedente preveía una duración de 25 horas semanales. La modalidad de organización del horario puede ser deliberada y elegida por el Consejo de Centro en función de las disponibilidades estructurales y de los servicios, además de las exigencias de las familias. La elección se puede hacer entre dos soluciones posibles:

- ◆ horario de mañana y una tarde (ampliable a dos para la enseñanza de la 2ª lengua extranjera) repartido en 6 días semanales;
- ◆ horario de mañana y dos tardes (ampliable a tres para la enseñanza de la 2ª lengua extranjera) repartido en 5 días a la semana.

En cualquier caso coexisten otras formas de organización escolar:

- ◆ proyectos de formación de larga duración con actividades de integración de las materias curriculares, que incluyen grupos de alumnos de diversas clases y con un horario semanal que no supera las 30 horas;
- ◆ actividades de tiempo completo organizadas en módulos y con un horario semanal de 40 horas (incluido el tiempo de la comida).

Otra reforma que ha influido considerablemente en la organización escolar ha sido la prolongación del horario de la educación secundaria inferior (Decreto Ministerial del 22-7-1983). Esta reforma ha absorbido las experiencias de integración escolar a tiempo completo precedentes (Ley n° 270 del 20-5-1982 y Ley n° 820 del 29-12-1971), así como las actividades extraescolares y los estudios opcionales (Ley n° 517 del 4-8-1977).

Anteriormente, las llamadas escuelas a tiempo completo (de jornada continua) tenían un horario escolar de mañana y tarde hasta la 16,30, con 40 horas semanales. En ellas, profesores «especializados» realizaban las actividades de integración y de iniciativas culturales, artístico-expresivas, recreativas y lúdicas. Con esta reforma, en cambio, las actividades complementarias y los estudios opcionales los realizan los mismos profesores que imparten el currículo normal.

La carga horaria semanal no puede ser inferior a 30 horas ni superior a 40. Las modalidades de organización de las actividades, aunque están establecidas en la programación didáctica-educativa del consejo de clase, prevén la presencia de los profesores durante un tiempo obligatorio de al menos el 20% del horario completo de cada clase.

Actualmente, la organización escolar con horario prolongado (jornada partida) en la escuela secundaria inferior tiene una incidencia cuantitativamente inferior a la organización escolar con horario normal (sólo de mañanas), ya que es menor la exigencia, sobre todo por parte de las familias, de confiar a la escuela las actividades extraescolares de sus hijos.

4. CURRÍCULO

El modelo curricular en el que se inspiran los nuevos programas es prescriptivo, para todo el territorio nacional, como el modelo precedente, pero en su desarrollo se deja un amplio espacio de libertad al Colegio de Profesores y al Consejo de Clase para definir los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de las programaciones didácticas.

Los objetivos educativos son:

- ◆ potenciar la creatividad del alumno, a través del conocimiento de sí mismo y de sus propias posibilidades, así como adquirir la capacidad progresiva de autoevaluación en el plano personal y social;
- ◆ adquirir todos los tipos de lenguaje a un primer nivel de dificultad de los conceptos, aptitudes y modalidades de análisis y comprensión del mundo humano, natural y artificial;
- ◆ valorar las aptitudes individuales y las capacidades fundamentales;
- ◆ eliminar las dificultades de aprendizaje escolar debidas a situaciones de discapacidad o de desventaja social.

Los objetivos de los programas precedentes estaban determinados por la escisión en dos ciclos; así, en el primer ciclo eran de tipo instrumental y proporcionaban a los alumnos las capacidades fundamentales para afrontar los contenidos disciplinares del segundo ciclo.

En cuanto a las disciplinas y sus contenidos, se han introducido nuevas materias respecto a los programas de 1955, pero además y sobre todo se han articulado en áreas disciplinares:

PROGRAMAS DE 1955	PROGRAMAS DEL 1985
<ul style="list-style-type: none"> - Religión - Educación moral y cívica, Educación física - Historia, Geografía y Ciencia - Aritmética y Geometría - Lengua italiana - Diseño y Escritura - Canto - Actividades manuales y prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua italiana - Lengua extranjera - Matemáticas - Ciencias - Historia, Geografía, Estudios Sociales - Religión - Imagen - Sonido y Música - Educación motriz

Las **innovaciones metodológicas** más significativas se refieren a los siguientes aspectos:

- ◆ la aproximación predisciplinar en el primer ciclo y disciplinar en el segundo;
- ◆ la individualización de la enseñanza que se fundamenta en el conocimiento y valoración de las aptitudes individuales y de las experiencias previas de cada alumno, así como en la seguridad alcanzada en el plano afectivo, psicológico y social;
- ◆ la identificación de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que supera el antiguo concepto de pedagogía como teoría de la cultura y propone el método de la investigación y la resolución de problemas;
- ◆ la programación didáctica como instrumento de evaluación del proceso educativo y cultural de la escuela.

Con respecto a la **evaluación de los alumnos**, la reforma de los contenidos y de la organización del sistema escolar viene a confirmar los objetivos y las modalidades de evaluación introducidas en la educación primaria con la Ley nº 517 de 4-8-1977, pero además se implanta:

- ◆ la abolición del examen para pasar del primer al segundo ciclo;
- ◆ la realización del examen final en una única sesión;

- ◆ la redacción de una ficha personal del alumno, que sustituye a las notas numéricas, para evaluar la participación del alumno en la vida escolar, los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. Esta evaluación cuatrimestral o trimestral y la valoración final (analítica y sintética) se comunica a los padres a través de reuniones periódicas con los profesores.

Estas reformas confirman así la necesidad de una evaluación inicial, continua y formativa que permita obtener información sobre conocimientos y habilidades, sobre la disposición para aprender y sobre la madurez personal. La evaluación de la programación educativa es consecuencia de la observación sistemática del alumno.

5. LOS PROFESORES

Las reformas más importantes en este campo son la Ley n° 341 del 19-11-1990 y el Decreto Ministerial del 28-6- 1991.

La ley n° 341 del 19-11-1990, sobre las reformas universitarias, establece la diplomatura (*diploma di laurea*) como título necesario para concursar a puestos de enseñanza en la escuela materna y en la escuela elemental. Así, la misma diplomatura tiene dos orientaciones: una dirigida a la formación cultural y profesional de los educadores de la escuela materna y otra a los de la escuela elemental. Se prevé, además, establecer un diploma de especialización para los profesores de escuela secundaria.

La importancia de esta reforma reside en la adaptación a las normas europeas de los títulos de acceso a la profesión docente. Antes de la reforma, los profesores de la escuela materna obtenían su diploma de aptitud (*diploma di abilitazione all'insegnamento*) al término de los estudios en la escuela normal, y los profesores de la escuela elemental obtenían el diploma de madurez para el magisterio (*diploma di maturità magistrale*) al término de los estudios en la escuela normal superior.

La actualización de los nuevos programas de la escuela elemental ha supuesto un notable esfuerzo en cuanto a la formación de los profesores en ejercicio, a través de la aplicación de un plan plurianual de perfeccionamiento del profesorado. Es la primera vez en la historia de la educación italiana que una reforma viene acompañada de la obligación del perfeccionamiento de los profesores en ejercicio, en las cinco áreas disciplinares previstas en los nuevos programas.

El Decreto Ministerial del 28-6-1991 establece que la enseñanza de la lengua extranjera sea impartida por un profesor de educación primaria especializado. Con el fin de asegurar la mayor difusión posible de la enseñanza de la lengua extranjera, ésta se confía provisionalmente a un profesor de educación primaria especializado que se declare disponible y al que se le asignan seis clases. Con respecto a la formación de estos profesores, se establecen dos grupos según su nivel de preparación. El grupo A incluye a aquellos que tienen un buen conocimiento de la lengua y sólo necesitaban cursos de didáctica y metodología; y el grupo B a los que también necesitan refuerzo lingüístico.

Surgen, así, dos nuevos perfiles profesionales: el profesor especialista que enseña una lengua extranjera en distintas clases e incluso a menudo en diferentes centros; y el profesor especializado que enseña una lengua extranjera en la clase de la que es titular.

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Ya con la Ley n° 517 del 4-8-1977 se suprimieron las clases especiales que en el sistema precedente se reservaban para los alumnos con discapacidades psicomotoras y con problemas comportamentales. Estos alumnos han sido integrados en clases normales constituidas por un máximo de 20 alumnos. Asimismo, se ha creado la figura del profesor de apoyo que tendrá la especialización necesaria para diversos tipos de discapacidad. El número de estos profesores es de 1 por cada 4 alumnos.

La ley marco n° 104/92 sobre discapacidad ha organizado la normativa precedente, precisando los siguientes aspectos: los certificados necesarios y el perfil de los profesores de apoyo. Estos profesores deben estar en posesión del título de especialización obtenido después de recibir formación durante 2 años, según consta en la Ley n° 970 del 31-10-1975. Este título es válido para varios tipos de discapacidad.

El número de profesores de apoyo es de 1 por cada 4 alumnos discapacitados presentes en las escuelas de una misma provincia. El reparto entre los centros didácticos está en proporción al número de los alumnos discapacitados existentes en cada centro.

La integración de los alumnos se realiza mediante la participación en actividades de educación especial y en actividades en pequeños grupos, en los cuales participan alumnos discapacitados y no discapacitados. La presencia simultánea del profesor de apoyo y del profesor de clase permite no separar de la clase al alumno discapacitado durante toda la programación.

Además, esta normativa ha previsto crear clases ordinarias de educación primaria y secundaria inferior en centros de rehabilitación y en hospitales, para conseguir que los sujetos discapacitados, impedidos temporalmente de asistir a la escuela, puedan proseguir su educación.

Estas clases son instituidas por el Delegado Provincial de Enseñanza de acuerdo con el USL (Unidad Sanitaria Local) y con los centros públicos y privados que tienen algún tipo de concierto con el Ministerio de Sanidad y Trabajo. En este sentido, la Ley marco (Ley n° 104/92) recoge lo dispuesto en el art. 29 de la Ley n° 118 del 30-3-1971.

En estos centros se admiten menores no discapacitados hospitalizados durante un período de tiempo superior o igual a 30 días. La enseñanza en centros de rehabilitación y hospitales será impartida por profesores con una formación psicopedagógica específica (art.12 de la ley n° 104/1992).

LUXEMBURGO

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Antes de exponer brevemente las principales reformas que han tenido lugar a lo largo de los diez últimos años (1984-1994), conviene hacer algunas precisiones relativas al contexto luxemburgués.

1. EL CONTEXTO LUXEMBURGUÉS

1.1. CONCEPTO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO LUXEMBURGUÉS

Luxemburgo reconoce el principio de la escolaridad obligatoria, que se basa en la Constitución (artículo 23):

«El Estado vela por que todo luxemburgués reciba educación primaria, que será obligatoria y gratuita. La asistencia médica y social será reglamentada por ley. Crea centros de enseñanza media y el curso de enseñanza superior necesario. Crea igualmente cursos profesionales gratuitos.»

La escolaridad obligatoria se funda en la indicación de la edad a partir de la cual el niño debe incorporarse al ciclo escolar y hasta cuándo (edad mínima) debe permanecer en él. Actualmente (junio de 1994), la educación preescolar es obligatoria para todos los niños a partir de los 4 años. A los 6, el alumno empieza la educación primaria, y puede terminar sus estudios, como muy pronto, a los 15. Por lo tanto, el período de escolaridad obligatoria dura 11 años a tiempo completo.

Al contrario de lo que ocurre en otros países, la enseñanza obligatoria no constituye, sin embargo, un ciclo homogéneo. No hay un programa común para todos los niños a lo largo de la escolaridad obligatoria. Efectivamente, al final del 6º curso de primaria, los niños inician diferentes itinerarios educativos.

El siguiente gráfico presenta la evolución de la estructura de la enseñanza obligatoria:

1.2. RESPONSABILIDAD POLÍTICA

A lo largo del período 1984-1994, Luxemburgo ha tenido dos ministros de Educación Nacional: Boden, hasta 1989, y Fischbach, a partir de las elecciones legislativas de 1989. Ambos ministros pertenecen al mismo partido político: el partido cristiano-social. Existe, por tanto, continuidad política en el período de referencia.

1.3. ENSEÑANZA LUXEMBURGUESA Y ÁMBITOS PROBLEMÁTICOS

Recordemos que la distinción, en materia de currículo, entre enseñanza privada subvencionada por el Estado y enseñanza pública no tiene razón de ser en Luxemburgo. Asimismo, teniendo en cuenta la extensión del país, en Luxemburgo existe una fuerte centralización en cuanto a poder de decisión en materia de enseñanza.

Sin embargo, lo que caracteriza la enseñanza luxemburguesa es la práctica decidida del trilingüismo. En la encrucijada de varias culturas y gozando de una de las situaciones económicas más saneadas de Europa, Luxemburgo acoge a un número importante de extranjeros. Habiendo adoptado un sistema educativo exigente, Luxemburgo ha puesto en marcha actualmente una serie de importantes medidas destinadas a reducir el fracaso escolar.

La ley de 4 de septiembre de 1990 sobre la reforma de la enseñanza secundaria técnica y de la formación profesional continua tiene como principales objetivos proporcionar a un número mayor de jóvenes una formación profesional cualificada, garantizar una mejor orientación y revalorizar la formación profesional.

La ley de 4 de septiembre de 1990:

- ◆ reforma la organización de los ciclos escolares;
- ◆ crea nuevos itinerarios formativos (el régimen de formación de técnico, el diploma de técnico y el Certificado de Iniciación Técnica y Profesional -CITP);
- ◆ prevé nuevos criterios de promoción;
- ◆ crea clases de «puesta al día»; y
- ◆ liberaliza el acceso a los estudios superiores.

2.3. REFORMA DE LA ENSEÑANZA COMPLEMENTARIA, ACTUALMENTE RÉGIMEN PREPARATORIO

La enseñanza complementaria era parte integrante de la enseñanza primaria, cubriendo todo el período de nueve años de escolaridad obligatoria.

Esta enseñanza complementaria era la única vía accesible para aquellos que no superaban los exámenes de admisión a la enseñanza secundaria. Su duración era de tres años. Se dividía en tres ramas: un 7º curso preparatorio que preparaba para el acceso a la secundaria técnica; los cursos 7º, 8º y 9º de la enseñanza complementaria propiamente dicha, que permitían teóricamente mantener las expectativas de incorporarse a la enseñanza secundaria técnica; y, finalmente, los cursos de fin de estudios, prolongación de los cursos de educación especial. Se trataba de una vía que ofrecía pocas posibilidades.

La enseñanza complementaria se integrará a partir de ahora en la estructura de la enseñanza secundaria técnica en forma de régimen preparatorio. Su intención es reemplazar las clases tradicionales por módulos o unidades capitalizables que permitan que cada alumno sea evaluado según su propio ritmo. El objetivo que se pretende es el acceso a un curso 8º polivalente y un 9º profesional. Fuera de las horas de clase, los jóvenes se beneficiarán de apoyo socio-psico-pedagógico.

El objetivo de la reforma es proporcionar mejores perspectivas a los alumnos.

Observación: el examen de admisión a la enseñanza secundaria y a la enseñanza secundaria técnica.

Luxemburgo es uno de los pocos países que organiza al final de la enseñanza primaria un examen que orienta sobre la futura carrera del niño. De esta forma, los niños se encuentran sometidos muy tempranamente a una selección sumamente estricta, simbolizada por las tres vías educativas (secundaria, secundaria técnica y enseñanza complementaria).

El paso de la escuela primaria, propiamente dicho (1º a 6º cursos), a la enseñanza postprimaria será objeto de reforma próximamente.

3. ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL

Sin que pueda hablarse de reforma, en el sentido estricto del término, existe una tendencia a integrar cada vez más en la enseñanza a los distintos sectores de la comunidad educativa, y en particular a los padres. Un ejemplo lo constituyen los consejos de educación de los liceos y de los liceos técnicos (reglamento del Gran Ducado de 23 de mayo de 1991). En el informe nacional de Eurydice sobre Luxemburgo se ofrece información más detallada al respecto.

Entre las reformas llevadas a cabo, hay que citar la creación de un colegio de inspectores a partir de la ley de 9 de agosto de 1993. Recordemos que la inspección constituye, junto con la comisión de instrucción, la instancia responsable de la supervisión de la educación primaria, bajo las órdenes del gobierno. El colegio de inspectores está formado por un inspector general y 16 inspectores de enseñanza primaria. Además de responsabilizarse de la supervisión de las actividades del conjunto de inspectores, el inspector general es el responsable de las relaciones con el Ministro de Educación. En cuanto a su papel respecto a la escuela en su conjunto, interviene tanto en la supervisión de los colegios y en la coordinación de todas las actividades relativas a la inspección, como en las cuestiones supeditadas al Ministro de Educación en materia de organización pedagógica.

La reforma de la enseñanza complementaria, actualmente régimen preparatorio, tendrá consecuencias administrativas en su aplicación, en la medida en que dicha enseñanza dependía de la enseñanza primaria y, por lo tanto, era de la competencia compartida entre la comuna y el Ministerio de Educación nacional. El régimen preparatorio dependerá de la enseñanza secundaria técnica y estará bajo la responsabilidad única del Ministerio de Educación nacional y de los centros escolares.

3.2. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En virtud de los «proyectos de centro», previstos a partir de la reforma de la enseñanza secundaria técnica (ley de 4 de septiembre de 1990), la autonomía de los centros educativos (liceos y liceos técnicos) se ve reforzada.

3.3. FINANCIACIÓN

No ha habido en este ámbito ninguna reforma importante que merezca ser mencionada.

4. CURRÍCULO

Las principales reformas que deben señalarse son:

- ◆ la introducción y consiguiente aplicación del plan de estudios en la enseñanza primaria a partir de 1989 y la adaptación de los programas en el marco de las reformas de la enseñanza secundaria técnica y de la enseñanza complementaria;
- ◆ la introducción y consiguiente aplicación del plan de estudios en la enseñanza primaria a partir de 1989.

Recordemos ante todo el objetivo que se propone la enseñanza primaria. Debe permitir que todos los niños adquieran los fundamentos indispensables para su integración en la sociedad civil, como son la lectura, la escritura y el cálculo.

El plan de Estudios de 1989 menciona la siguiente idea básica:

«La verdadera vocación de la escuela primaria consiste en garantizar a todos una educación fundamental, indispensable para cualquier nuevo aprendizaje, para cualquier formación posterior, así como para la adaptación a situaciones nuevas. Aunque las técnicas culturales elementales, como son la lectura, la escritura y el cálculo, constituyen una base fundamental, debe concederse una importancia similar al desarrollo de las estrategias de pensamiento, a la facultad de resolución de problemas y a las técnicas de comunicación. Forma parte igualmente de esta educación fundamental el saber estar, es decir la formación en las actitudes y comportamientos adecuados frente a la sociedad, al entorno natural y cultural, a la tecnología y a uno mismo.»

En este marco se inscribe también la siguiente función:

- ◆ «ayudar a cada niño a llegar a ser un adulto libre y autónomo, responsable y solidario»;
- ◆ la adaptación de los programas en el marco de las reformas de la enseñanza secundaria técnica y de la enseñanza complementaria.

El régimen preparatorio de la enseñanza secundaria técnica, antes enseñanza complementaria, pretende hacerse cargo más especialmente de los niños que tienen dificultades para asimilar contenidos y seguir los ritmos de aprendizaje normalizados. El régimen preparatorio se basa en un enfoque modular, permitiendo una mayor individualización del aprendizaje.

Las revisiones de los programas del ciclo inferior de la enseñanza secundaria técnica se enmarcan en una perspectiva de desprofesionalización del mencionado ciclo.

5. PROFESORADO

Por la ley de 7 de octubre de 1993 se ha creado el Servicio de Coordinación de la Investigación y la Innovación Pedagógica y Tecnológica (*SCRIPT*), cuya función se centra en coordinar la investigación y la innovación en los distintos ámbitos pedagógicos, así como llevar a cabo el análisis y la evaluación continuos del sistema educativo luxemburgués.

Actualmente se tiende a multiplicar los esfuerzos para desarrollar la formación continua del profesorado.

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Las principales reformas que se mencionarán serán las medidas en beneficio de los niños inmigrados y de los que presentan necesidades educativas especiales.

6.1. LAS DIFERENTES MEDIDAS EN BENEFICIO DE LOS NIÑOS INMIGRADOS

Para favorecer la integración de los niños extranjeros en el medio escolar luxemburgués, el personal docente, ya desde la educación preescolar, debe prever regularmente ejercicios de lengua luxemburguesa.

Para favorecer el paso de la educación preescolar a la enseñanza primaria de los niños inmigrados, y más especialmente de los niños que no han adquirido todavía las competencias lingüísticas requeridas:

- ◆ se proporciona una mayor información a sus padres;
- ◆ se elabora material audiovisual adecuado;
- ◆ se orienta a los niños hacia las clases de «puesta al día»;
- ◆ se organizan cursos de apoyo en aquellos casos en que el número de alumnos no justifica la creación de una clase de «puesta al día».

En el nivel de primaria no existen en principio secciones de educación especial. La escuela primaria es idéntica para todos, pero esto no significa que no se prevean y organicen adaptaciones para responder a las necesidades específicas de los niños, especialmente de los inmigrados. Estas adaptaciones se enumeran brevemente a continuación:

- ◆ clases de educación especial, destinadas a niños de 9 a 12 años con problemas escolares;
- ◆ clases de acogida, para los niños inmigrados que llegan durante el curso;
- ◆ enseñanza diferenciada;
- ◆ clases de apoyo para el aprendizaje del alemán;
- ◆ integración de la lengua de origen para los niños inmigrados;
- ◆ estudio vigilado;
- ◆ escuelas de deberes escolares.

6.2. LAS MEDIDAS DE INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La integración de los niños con necesidades educativas especiales en el sistema «normal» no se venía realizando desde el principio de la escolaridad obligatoria de forma sistemática, ya que se cuenta con un sistema paralelo adaptado a sus características.

Sin embargo, existe actualmente una verdadera voluntad por parte del ministro de Educación de integrar a estos niños en el sistema normal. De acuerdo con la instrucción ministerial de 4 de noviembre de 1991, la «educación común para todos los niños» no significa, no obstante, que vaya a desaparecer el sistema paralelo de educación diferenciada, sino que cuando sea «imposible» integrar a los niños con necesidades educativas especiales en el sistema normal, se tratará de reforzar los lazos y la coordinación entre los inspectores, la comisión médico-psicopedagógica nacional, la dirección de la educación diferenciada, el personal especializado y los padres.

Recordemos que la escolaridad obligatoria para los niños con necesidades educativas especiales fue establecida por la ley de 14 de marzo de 1973.

7. SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA

El Centro de Psicología y Orientación Escolares (*CPOS*), creado en virtud de la ley de 1 de abril de 1987, tiene, entre otras, las siguientes funciones:

- ◆ garantizar la orientación psicopedagógica de los alumnos de la enseñanza postprimaria, así como colaborar en la orientación de los de 6° curso de primaria;
- ◆ aconsejar, de manera general, a padres y alumnos, así como a maestros y personas responsables de la formación de los alumnos, en la medida en que los aspectos psicológicos, psicoafectivos y psicosociales de los procesos de aprendizaje de los alumnos les conciernen.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La evaluación del sistema, que había sido, en parte, dejada de lado durante mucho tiempo, deberá ahora ser sistematizada tras la aplicación de la ley de 7 de octubre de 1993, pues por dicha ley se crea el Servicio de Coordinación de la Investigación y de la Innovación Pedagógica y Tecnológica (*SCRIPT*), una de cuyas funciones es la evaluación continua del sistema educativo luxemburgués.

PAÍSES BAJOS

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

1. INTRODUCCIÓN

Las dos principales reformas introducidas en la educación obligatoria entre 1984 y 1994 son la **nueva Ley de Educación Primaria** (*basisonderwijs -WBO*) de 1985, a raíz de la cual se produjo la integración de las escuelas infantiles (de 4 a 6 años) y de las escuelas para alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 12 años en forma de unas **escuelas primarias de nuevo estilo**, y una **modificación a la Ley de Educación Secundaria** (*basisvorming -WVO*), la cual llevó a la introducción de la Educación Secundaria Básica en el curso 1993/1994. La finalidad de esta última es reformar el currículo y elevar los niveles en la primera etapa de la Educación Secundaria dentro de la existencia de distintos tipos de escuelas. Otra normativa importante introducida durante este período es la **Ley Provisional de Educación Especial** (*ISOVSO*), que entró en vigor el 1 de agosto de 1985 (ver 7.6.).

El futuro de la educación en los Países Bajos se debatió a lo largo de las décadas de los 60 y 70. De esta manera, se impusieron nuevas ideas sobre Educación Primaria y Secundaria. Resultó imposible llegar a un consenso político sobre la reforma de la Educación Secundaria, pero se alcanzaron acuerdos en la introducción de la **escuela primaria de nuevo estilo**.

En el nivel de primaria, la necesidad de una reforma partió del propio mundo educativo. La práctica de que los niños repitieran un año, la tradicional escisión entre la Educación Infantil y la Primaria, el sistema de grupo anual (programa de estudios fijo para cada grupo de edad) y la falta de oportunidades para la supervisión individual se entendían como un problema por un número cada vez mayor de profesores. El sistema existente era demasiado rígido. Las escuelas también querían llegar a anticipar nuevos avances en la sociedad de forma más eficaz.

A nivel de Secundaria, un amplio número de escuelas continuaron conviviendo juntas hasta mucho después de la II Guerra Mundial. Cuando la Ley de Educación secundaria (popularmente conocida como la «Ley Mamut») entró en vigor en 1968, se agruparon muchas de estas escuelas bajo el mismo marco estatutario. Aunque ello llevó a una mayor cohesión, existía aún mucha variedad, y las diferencias en tradiciones, con reglamentaciones y currículos diferentes, supuso que los distintos tipos de escuelas de secundaria desarrollasen trayectorias de aprendizaje separadas.

En los años 70, se debatió sobre el concepto de **escuela media**. La idea era que hubiese un tipo de escuela que aportara educación de carácter general y profesional para todos los alumnos que dejan la escuela primaria, sin considerar sus aptitudes, antecedentes, sexo o rendimiento académico. La controversia acerca de las escuelas medias provocó una gran discusión, y se vio como algo imposible el desarrollo de la Educación Secundaria. Se podía estar a favor o en contra de la escuela media y ambos puntos de vista se identificaron con opiniones sociales y políticas más o menos irreconciliables. Aun así, se abrieron unas cuantas escuelas experimentales, aunque quedaron en una situación muy precaria hacia finales de la década.

El período que siguió estuvo marcado por los esfuerzos por mantener el «status quo» y el cuidado en no comprometerse a poner en marcha asuntos controvertidos. Las reformas educativas sufrieron un parón. Se produjo una ruptura en 1986 con la publicación de un **informe sobre la Educación Secundaria Básica** elaborado por el **Consejo Asesor sobre Políticas de Estado (WRR)**. En este informe se basó el proyecto gubernamental sobre la Educación Secundaria Básica. Este proyecto se aprobó en 1992 y modificó la Ley de Educación Secundaria de 1968. A partir del curso 1993/1994

todas las formas de educación secundaria ya comienzan con un período de **Educación Secundaria Básica**, es decir, todavía existen diferentes tipos de escuela, pero ya se imparte un mismo currículo central (core curriculum) para los tres primeros años. La finalidad es dar a los alumnos de 12 a 15 años una educación general de amplia base, sin una división estricta entre asignaturas generales y técnicas. De esta manera se pone fin a 30 años de debate sobre la primera etapa de Educación Secundaria.

2. EDUCACIÓN PRIMARIA

Una de las características fundamentales de la Ley de Educación Primaria es que la educación de los niños se entiende como un proceso continuo, que no se debería interrumpir a los 6 años por la transición entre la escuela infantil y la junior. Por tanto, los dos tipos de escuela han de estar integradas.

Las escuelas de párvulos (4 a 6 años) se regulaban por la Ley de Escuelas de Párvulos de 1956, mientras que las escuelas medias (6 a 12 años) por la Ley de Educación Primaria de 1920. En 1985 se aprobó la Ley de Educación Primaria que regula un solo tipo de escuela, la *basisonderwijs* (4 a 12 años).

La educación primaria tiene como objetivo que el alumno desarrolle de forma ininterrumpida los sentimientos, la inteligencia y la creatividad, así como que adquiera los conocimientos básicos y las habilidades físicas, sociales y culturales. Al mismo tiempo la enseñanza debe reflejar que los niños se desarrollan en una sociedad multicultural.

La nueva Ley de Educación Primaria rebaja la edad en la que los niños han de comenzar la escuela, a los cinco años. Hasta entonces, los niños de 5 años no tenían que asistir obligatoriamente a la escuela. Sin embargo, aproximadamente el 96% de los niños de 4 años y más del 98% de los de 5 asisten a la escuela de forma voluntaria. Aunque los niños no han de comenzar a asistir a la escuela hasta el primer mes escolar del mes que sigue a su quinto cumpleaños, casi todos los niños, de hecho, asisten a la escuela desde los 4 años.

El proceso que lleva a la introducción de las escuelas de primaria de nuevo estilo puede dividirse en cuatro partes esenciales: iniciación (en los 60), preparación (en los 70), transformación (en los 80) y puesta en marcha (desde 1985 en adelante).

El nuevo sistema ha sido evaluado dos veces hasta la fecha. Los resultados aparecen en un documento de carácter político titulado «tanto camino recorrido y todavía tanto por recorrer» de 1990, y en el informe final «Atención a la calidad» del Comité de Evaluación de la Educación Primaria, a principios de 1994.

3. EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRADO MEDIO (*JUNIOR*)

La Ley de Educación Secundaria, que entró en vigor en 1986, regula los siguientes tipos de educación:

- ◆ Educación Pre-universitaria (*VWO*),
- ◆ Educación Secundaria Superior (*senior*) de carácter general (*HAVO*),
- ◆ Educación Secundaria de grado medio (*junior*) de carácter general (*MAVO*),
- ◆ Educación Pre-profesional (*VBO*), conocida antes de 1 de agosto de 1992 como Educación Secundaria Profesional de grado medio (*LBO*),
- ◆ Educación Secundaria Profesional de grado superior (*MBO*) y
- ◆ Educación Secundaria de carácter general para adultos (*VAVO*).

La Educación Secundaria de grado medio (es decir la primera etapa de la Educación Secundaria) comprende la *VBO* (cuatro años), los cursos de *MAVO* (cuatro años) y los primeros tres años del *HAVO* (cinco años en total) y del *VWO* (seis años en total). Hay tres tipos de escuelas pre-universitarias: el *Atheneum* (sin lenguas clásicas), el *Gymnasium* (donde son obligatorias las lenguas clásicas) y el *Lyceum* (donde son optativas las lenguas clásicas).

Desde el comienzo del curso escolar 1993/1994, todas las escuelas de secundaria comienzan con un período de **Educación Secundaria Básica** (*basisvorming*). En un informe fechado en 1986, el Consejo asesor de las Políticas Estatales definió la Educación Secundaria Básica como «una educación común de carácter global (intelectual, cultural y social) que servirá de base para un mayor desarrollo de la personalidad del individuo, su participación activa en la sociedad y una elección sensata de profesión o estudios posteriores». En 1992 la Ley de Educación Secundaria de 1986 fue modificada para permitir la introducción de la Educación Secundaria Básica con vistas a: elevar el nivel general de educación de los jóvenes; posponer el momento en el que los alumnos tienen que escoger una modalidad concreta de estudios o una profesión; finalizar, modernizar y, en cierto modo, armonizar los primeros años de Educación Secundaria para aportar un currículo central común para todos los alumnos; e iniciar en la consecución de los objetivos comunes para la Educación Primaria y la primera etapa de la Educación Secundaria.

La Formación Profesional para aquellos con edades comprendidas en 12 y 15 años ha sufrido dos cambios. Por una parte, se ha introducido la Educación Secundaria Básica y, por otra parte, se ha cambiado el nombre de este tipo de educación. La Educación Profesional secundaria de grado medio (*junior*) (*LBO*) es ahora la Educación Pre-profesional (*VBO*). El cambio de nombre tiene como fin el subrayar el hecho de que la *VBO* no es terminal, aunque se haya diseñado para la formación de aprendices, (trabajo y aprendizaje combinados) o para acceder a la Educación Profesional Secundaria Superior (*senior*) (*MBO*).

La mayoría de los centros de secundaria actualmente forman parte de un **centro combinado** en el cual varios tipos de escuelas (*MAVO*, *HAVO*, *VWO*, *VBO* y/o *MBO*) conviven juntas. También hay centros que imparten un solo tipo de enseñanza, por ejemplo un centro de *VBO*. El gobierno estimula la creación de centros combinados. Este movimiento hacia la expansión en escala está relacionado con la introducción de la Educación Secundaria Básica (*basisvorming*). Bajo el nuevo sistema, todos los alumnos siguen el mismo currículo central de 15 asignaturas en los tres primeros años. Esto significa que pueden retrasar su decisión sobre el tipo de escuela al que deben asistir. Sin embargo, es posible cambiarse de una escuela a otra, y convalidar estudios es mucho más sencillo en un centro combinado de amplia base. Muchos centros combinados han mezclado clases (*VBO/MAVO*, *MAVO/HAVO*, *HAVO*, *VWO*) en los tres primeros años.

Dado que la Educación Secundaria Básica ha sido intruducida en 1993/1994, aún no se ha realizado una evaluación de la misma.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

1.1. INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Primaria de 1985 aporta un marco estatutario para una aproximación moderna a la **Educación Primaria**. Las escuelas de Primaria atienden a niños de 4 a 12 años que tienen en principio ocho años consecutivos de escolarización. La Educación Primaria aporta los fundamentos para la Educación Secundaria.

A partir del curso 1993/1994 todos los tipos de Educación Secundaria comienzan con un período de **Educación Secundaria Básica** (*basisvorming*) de tres años. Todavía existen diferentes tipos de escuelas, pero ahora enseñan el mismo currículo central en los tres primeros años. La finalidad es dar a los alumnos de 12 a 15 años una educación general de amplia base sin una división estricta entre asignaturas generales y técnicas.

1.2. CARACTERÍSTICAS Y FINES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La finalidad de la Educación Primaria es promover el desarrollo de las emociones, el intelecto y la creatividad de los niños, y la adquisición de los conocimientos esenciales junto con las destrezas sociales, culturales y físicas en un proceso ininterrumpido de desarrollo. Al mismo tiempo, la enseñanza debe reflejar el hecho de que los alumnos crecen en una sociedad multicultural.

1.2.1. ANTES DE 1985

- ◆ La Educación Infantil se regía por la ley de la educación infantil de 1956.
- ◆ La Educación Infantil no era obligatoria.
- ◆ Los niños tenían que abandonar la Escuela Infantil al alcanzar la edad de 7 años.
- ◆ Las escuelas infantiles no «educaban» en el sentido normal de la palabra.
- ◆ Cada escuela infantil tenía un plan de juego y trabajo.
- ◆ La Educación Primaria se regía por la Ley de Educación Primaria de 1920.
- ◆ La Educación Primaria era obligatoria desde el 1 de agosto del curso en el cual el niño alcanzaba la edad de 6 años y ocho meses. Los niños podían ser admitidos a partir del 1 de agosto si su sexto cumpleaños caía antes del 1 de octubre de ese curso.
- ◆ La Educación Primaria duraba seis años.
- ◆ La Educación Primaria formaba parte integral del desarrollo continuo de los niños, teniendo en cuenta las diferencias entre ellos en las sucesivas etapas de su desarrollo.
- ◆ Los niños que no han progresado suficientemente durante el año han de repetir curso.

1.2.2. DESPUÉS DE 1985

- ◆ La Educación Primaria se rige por la Ley de Educación Primaria de 1985.
- ◆ La Educación Primaria es para niños de edades comprendidas entre 4 y los 12 años de edad.
- ◆ Los niños deben asistir a la escuela desde el primer día escolar del mes siguiente a su quinto cumpleaños.
- ◆ La enseñanza se basa en el plan de trabajo de la escuela.
- ◆ El plan de trabajo escolar guía la enseñanza y el desarrollo de los objetivos de la escuela, la elección de la asignatura esencial, los métodos de enseñanza utilizados, la organización de la escuela y cómo se evalúa a los alumnos y se les informa sobre sus resultados.
- ◆ Se da por hecho que los alumnos, en principio, asistirán a la escuela 8 años consecutivos.
- ◆ El plan de trabajo escolar debe hacer provisiones para alumnos con dificultades de aprendizaje y desarrollo.
- ◆ Cada año la escuela diseña un programa de actividades sobre la base de su plan de trabajo escolar, especificando lo que los alumnos harán durante un período concreto, las obligaciones del personal docente y el horario escolar, las vacaciones y los festivos.
- ◆ La práctica de repetir curso ha sido, en teoría, abolida. Sin embargo, a algunos niños les lleva más de 8 años completar sus estudios.

1.3. CARACTERÍSTICAS Y FINES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRADO MEDIO (JUNIOR)

Bajo los límites de la Ley de Educación Secundaria, los **centros de titularidad pública** deben promover el desarrollo de los alumnos con el adecuado respeto a los diferentes valores sociales e ideológicos contenidos en la sociedad holandesa. Las escuelas **privadas**, por otra parte, tienen libertad para configurar el contenido de la enseñanza de acuerdo con sus propios puntos de vista. Esta libertad está limitada por un número de normas cualitativas establecidas por el Ministerio de Educación.

1.3.1. ANTES DE LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA (*BASISVORMING*)

- ◆ La educación Secundaria se regía por la Ley de Educación Secundaria de 1968.
- ◆ El propósito de la Ley era crear una red integrada de instalaciones educativas en el nivel secundario y facilitar la transferencia de alumnos entre los diferentes tipos de escuela.
- ◆ En el primer año se introdujo un año de transición para mejorar la cohesión interna mediante la transferencia a otros tipos de escuelas en el segundo año. **Esto significa que la elección final se podía retardar un año.**
- ◆ Era posible establecer centros combinados.
- ◆ La autoridad competente (*bevoegd gezag*) nombraba al consejo de admisiones, que era el responsable de decidir quiénes podrían ser admitidos en la escuela.
- ◆ Enseñar era promover el desarrollo general de los alumnos a través de la adquisición de conocimientos, la comprensión y las destrezas, y contribuir a su educación moral sobre la base de los valores holandeses tradicionales, especialmente los valores cristianos y humanísticos (en centros de titularidad pública).

1.3.2. DESPUÉS DE LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA (*BASISVORMING*)

- ◆ La educación Secundaria Básica se rige por una modificación de la Ley de Educación Secundaria de 1968.
- ◆ Existía la necesidad de elevar el nivel general de educación de los jóvenes.
- ◆ El momento en el que los alumnos debían elegir una forma concreta de estudios o una profesión se retrasaría hasta finalizar el tercer año.
- ◆ Dado lo anterior, se consideraba deseable modernizar y en cierto modo armonizar el currículo en los primeros tres años de escuela secundaria para crear un **currículo central** común a todos los alumnos y, al mismo tiempo, **introducir «la consecución de objetivos»** comunes para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Básica.
- ◆ La naturaleza pre-profesional de la Educación Profesional Secundaria de grado medio (*LBO*) sería reforzada y se convertiría en *VBO*, es decir Educación Pre-profesional.
- ◆ Cada escuela secundaria diseña un **plan de trabajo** escolar donde se dispone cómo los objetivos de la Educación Secundaria básica se deben desarrollar en general y en cada asignatura. Las autoridades competentes elaboran el plan de trabajo escolar en cooperación con el director y el subdirector y se envía a la Inspección educativa para su aprobación.
- ◆ Todos los centros de secundaria están obligados a aplicar las pruebas proporcionadas por el gobierno central al final del período de Educación Secundaria Básica.
- ◆ El gobierno intenta promover la creación de centros grandes con una amplia base (centros combinados) paralelamente a la introducción de la Educación Secundaria Básica.
- ◆ Los alumnos pueden ser agrupados en función de su habilidad, tipo de estudios o situados en grupos de habilidad mixta.
- ◆ Las escuelas de titularidad pública deben favorecer el desarrollo de los alumnos con el debido respeto hacia los diferentes valores sociales e ideológicos contenidos en la sociedad holandesa.

2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

2.1. INTRODUCCIÓN

La diversidad del sistema educativo holandés significa que hay un amplio número de autoridades competentes. La combinación de una política educativa descentralizada y la gestión y administración descentralizadas de los centros educativos es típico de los Países Bajos.

Cualquier escuela puede ser elegida y ser financiada con fondos públicos, a condición de que cumpla con los requisitos de calidad establecidos y con las condiciones de financiación de aplicación a todos los centros.

La tendencia es hacia una mayor autonomía de las escuelas. Para esto será necesario reducir el número de normas y reglamentos establecidos a nivel central con respecto a la financiación y a las condiciones de empleo en los centros.

2.2. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

El gobierno central controla la educación por medio de leyes y reglamentos, en consonancia con la Constitución. Esto afecta tanto a los centros de titularidad pública como a los privados. El control directo se puede ejercer por medio de requisitos de carácter cualitativo o cuantitativo respecto al proceso educativo o a los logros (esta última únicamente en las escuelas de secundaria). La financiación ofrece medios de control más indirectos.

La autoridad competente de la escuela es la responsable de la aplicación de las leyes y reglamentos. En total, hay aproximadamente 6.300 autoridades con competencias. Cada autoridad municipal es la autoridad competente (órgano de gobierno) de las escuelas públicas de su área. La autoridad competente de la escuela privada es el equipo directivo de la asociación o fundación que ha creado la escuela.

El gobierno central pretende dar una mayor autonomía a las escuelas mediante la reducción de los reglamentos y a través de la concentración de sus tareas centrales, es decir, financiación adecuada, formulación de los requisitos generales de calidad e inspección de los centros de una manera constructiva. El convenio acordado se ha alcanzado con la introducción de **reformas administrativas** en la Educación primaria y Secundaria en los próximos años (basada en los resultados de las llamadas «negociaciones de Scheveningen»), y comenzando con la simplificación del sistema de financiación *Londo*, introduciendo un sistema de presupuesto dentro de la profesión docente e investigando las posibilidades de financiación de subvenciones en bloque (Ver 2.3).

Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria hay una tendencia hacia la expansión. La Ley acerca del Establecimiento y Clausura de Centros (Normas revisadas), que entró en vigor el 1 de enero de 1994, proporciona el cierre o la concentración de aproximadamente 1.400 de los 8.300 centros de primaria para 1996. Las normas para el establecimiento y cierre de escuelas está basada en la densidad de la población en edad escolar de un municipio en particular, es decir, el número de niños con edades comprendidas entre los 4 y 12 años por kilómetro cuadrado.

2.3. FINANCIACIÓN

Al mismo tiempo que la Ley de Educación Primaria, se introdujo un nuevo sistema para la financiación de construcciones, materiales de enseñanza y mantenimiento **de las escuelas de primaria y especiales**, conocido como el **sistema Londo**. Bajo este sistema, las escuelas reciben un presupuesto calculado con la ayuda de varios indicadores, basados en normas de número de plazas, mobiliario, equipos y mantenimiento, que está adjudicado a la autoridad competente. El número de indicadores sobre los que se basa la ayuda a la escuela se reducen considerablemente con miras a la **simplificación del sistema Londo**, haciendo así más manejable y fácil de llevar a la práctica.

Dos **nuevas formas de financiación** han aparecido en escena a finales de los 80: el **sistema presupuestario de establecimiento de personal** y la **financiación de subvención en bloque**. Esto afecta tanto a los centros de primaria como los de secundaria.

El sistema presupuestario, en lo que se refiere a los efectivos de plantilla, funciona de la siguiente manera: a los centros se les concede un presupuesto comprendiendo cierto número de unidades de contabilidad; la norma básica se calcula sobre la base de las normas estándar del número de personal. Dentro de este presupuesto, son libres de decidir la composición real de la plantilla, tanto con respecto a la naturaleza de los distintos puestos como con las horas trabajadas. El número total de personal se calcula sobre la base del número de alumnos de la escuela en el curso anterior y la composición de la escuela. El reembolso de los costes no referidos al personal se basa igualmente, desde 1993, principalmente en función del número de alumnos matriculados en el curso anterior.

El anterior sistema será reemplazado a su debido tiempo mediante la financiación de subvención en bloque (en 1998 para los centros de primaria y en 1996 para los centros de secundaria). Los centros recibirán un presupuesto basado en la norma de gastos de personal docente y no docente. El Consejo Escolar tendrá libertad para gastar el dinero como desee, dentro de ciertos parámetros de carácter general. El nuevo sistema diferirá del anterior tanto en el coste como en el número de personal. Los costes medios de personal (es decir, el precio medio) para el equivalente a tiempo completo en cada categoría de personal (administración, personal docente y no docente) se fijará inicialmente por escuela y, después de dos años, para el país entero. El presupuesto total de personal autorizado para la escuela será entonces calculado sobre la base del número de alumnos del curso anterior. El tipo de escuela y la distribución de la edad de los alumnos también se tendrán en cuenta, de forma que la cifra resultante se acerque lo más posible a los costes actuales de personal. La financiación de subvención en bloque dará a los centros cada vez mayor responsabilidad en la acción, gestión e innovación.

3. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

3.1. INTRODUCCIÓN

Los principales cambios en la estructura de la educación holandesa como resultado de la introducción de la nueva Ley de Educación Primaria en 1985 y la Educación Secundaria Básica en 1993 son:

- ◆ la integración de los centros de educación infantil y primaria en forma de centros de primaria de nuevo estilo;
- ◆ el descenso del comienzo de la escolarización obligatoria a los 5 años de edad, y
- ◆ la introducción de un currículo central en los tres primeros años de todas los centros de secundaria.

4. REFORMAS EN LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS

4.1. INTRODUCCIÓN

Las autoridades competentes administran y gestionan la escuela. Administrar supone buscar los aspectos materiales de la organización de un centro y, en particular, tomar decisiones sobre los gastos de costes corrientes y sobre el personal. Gestión significa determinar la política curricular, los asuntos de personal (nombramiento y despido de personal) y la admisión de alumnos. Las autoridades competentes son responsables de la marcha del centro, en la medida en que este está regido por los reglamentos estatutarios. Alguno de estos poderes pueden delegarse en el director y los subdirectores, pero la responsabilidad última recae en las autoridades competentes. Cada autoridad municipal es la autoridad competente (organismo rector) de los centros de titularidad

pública en este área. La autoridad competente del centro privado es el consejo de la asociación o la fundación que ha creado el centro. Los poderes de los organismos rectores de los centros públicos y privados difieren sólo ligeramente. La diversidad del sistema educativo holandés significa que hay un gran número de autoridades competentes (aproximadamente 6.300). La combinación de una política de descentralización educativa (legislación y reglamentos) y la gestión y administración descentralizada de los centros es típico de los Países Bajos.

4.2. RESPONSABILIDADES

El período comprendido entre 1984 y 1994 contempló un cambio total en la mentalidad sobre las tareas de control y la emergencia de la idea de una mayor autonomía, etc. (Ver 2). En septiembre de 1993, siguiendo las discusiones entre el gobierno central (el Ministerio de Educación) y representantes del órgano consultivo de la Educación Primaria y Secundaria (las llamadas negociaciones de Scheveningen), se llegó a un acuerdo sobre la introducción de reformas administrativas en los centros de primaria y secundaria para los próximos años. Habrá muchas menos normas sobre financiación, condiciones de empleo y estatus legal; el objetivo general es dar a los centros mayor autonomía frente al gobierno central. La carga de trabajo para el Ministerio en relación con las tareas administrativas de gestión se reducirá también a su debido tiempo. El número de obligaciones impuestas en los centros con respecto al diseño de planes políticos y el dar cuenta al gobierno central de sus actos igualmente se reducirá.

4.3. PARTICIPACIÓN

Desde la introducción de la Ley de Participación en Educación (*WMO*) en 1982, modificada en 1992, obliga a los centros de primaria, secundaria y educación especial a tener un Consejo de Participación (*medezeggenschapraad*). La Ley estipula, por ejemplo, que:

- ◆ la autoridad competente debe dar al Consejo de Participación la oportunidad de discutir la situación general del centro al menos dos veces al año;
- ◆ el Consejo está autorizado a discutir todos los temas que afectan al centro;
- ◆ el Consejo fomentará la apertura, el acceso a la información y las consultas dentro del centro, y
- ◆ el Consejo impedirá la discriminación de todo tipo dentro del centro y promoverá un tratamiento igual para situaciones iguales; en particular, deberá promover un trato igualitario entre hombres y mujeres y la colocación de personas discapacitadas y minorías étnicas.

En los centros de primaria y secundaria el Consejo de participación está compuesto por igual número de representantes electos del personal y de los padres, con un número total de miembros de entre 6 y 18 personas, dependiendo del tamaño del centro. En los centros de primaria, los padres pueden también reunirse en el Consejo de Padres, que asesora a los representantes de los padres en el Consejo de Participación y coordina las actividades que éstos realizan.

Cada centro de secundaria tiene un Consejo de participación, que posee ciertas competencias de carácter general y tiene el derecho de asesoramiento, aprobar decisiones y presentar propuestas (Ley de Participación en Educación de 1992). El Consejo está compuesto por igual número de representantes electos de personal y de los padres/alumnos, con un número total de miembros de entre 6 a 18 personas, dependiendo del tamaño del centro. La plantilla del centro puede constituir un Consejo conjunto de personal o consejos separados para profesores y personal de apoyo. El consejo de personal del centro o consejos tienen poderes para hacer recomendaciones al Consejo de participación y/o al director.

La Ley de Participación en Educación de 1992 es una versión modificada de la Ley de 1982. El entonces Secretario de Estado de Educación, Jacques Wallage, decidió modificar la Ley original sobre la base de las recomendaciones de un comité de revisión en 1987. Los cambios hechos incluían el dar mayores poderes a los órganos de gobierno de los centros y reforzar la posición del personal en el proceso de participación.

5. CURRÍCULO

5.1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la Ley de Educación Primaria de 1985 tuvo consecuencias para el currículo de Primaria. Un número de nuevas asignaturas, tales como «Movimientos religiosos e ideológicos» y «Vida saludable», se introdujeron, y el currículo contrajo un compromiso mayor en línea con los crecientes logros sociales, siendo uno de los objetivos de la Ley adaptar la enseñanza al desarrollo integral de los alumnos.

La Educación Secundaria Básica se introdujo como una manera de reformar y mejorar el currículo de la secundaria de grado medio dentro de la existencia de diferentes tipos de centro. Los elementos principales de la Educación Secundaria Básica son: la adquisición del conocimiento comprensión y destrezas que los alumnos necesitarán en su carrera escolar y en su vida adulta; el uso de nuevas asignaturas orientadas a la práctica y libros de curso, y la aplicación de destrezas de conocimiento y aprendizaje.

5.2. CAMBIO EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA

5.2.1. CURRÍCULO DE PRIMARIA (*BASISONDERWIJS*) ANTES DE 1985

La Educación Primaria se definía en la antigua Ley de Educación Primaria como instrucción en:

- ◆ Lectura
- ◆ Escritura
- ◆ Aritmética
- ◆ Holandés
- ◆ Historia de los Países Bajos
- ◆ Geografía
- ◆ Seguridad vial
- ◆ Ciencia
- ◆ Canto
- ◆ Dibujo
- ◆ Educación Física

También puede darse instrucción en:

- ◆ Artesanía textil
- ◆ Francés
- ◆ Inglés
- ◆ Matemáticas
- ◆ Prácticas de oficina
- ◆ Historia general
- ◆ Artesanía creativa
- ◆ Horticultura
- ◆ Trabajos manuales
- ◆ Economía doméstica
- ◆ Frisio (lengua de las islas Frisias)
- ◆ Esperanto

5.2.2. CURRÍCULO DE PRIMARIA (*BASISONDERWIJS*) DESPUÉS DE 1985

El currículo comprende ahora las siguientes asignaturas, que se han de enseñar, en la medida de lo posible, de manera integrada:

- ◆ Coordinación sensora y ejercicio físico
- ◆ Neerlandés
- ◆ Aritmética y Matemáticas
- ◆ Inglés
- ◆ Un número de asignaturas que incluyen: Geografía, Historia, Ciencia Biología, Estructuras sociales (educación cívica) y Movimientos religiosos e ideológicos
- ◆ Actividades de expresión, incluyendo: Uso del idioma, Dibujo, Música, Manualidades y Juego y motricidad
- ◆ Autoestima, es decir destrezas sociales y vitales, incluyendo Seguridad vial
- ◆ Vivir saludablemente

Aunque estas asignaturas son obligatorias, los centros son libres para decidir cuántas horas dedican a ellas. Los centros situados en la provincia de Las Islas Frisias también enseñan Frisio y también pueden impartir otras asignaturas en este idioma. A los niños de procedencia no holandesa se les puede también enseñar en su lengua materna.

El inglés ha sido obligatorio desde 1986 y se imparte en los dos últimos años.

La Ley de Educación Primaria de 1985 no recomienda el contenido del currículo o los métodos de enseñanza que se deben usar. Sin embargo, los objetivos a conseguir se introdujeron en 1993. Estos objetivos han quedado fijados e indican, de manera general, el nivel mínimo que los alumnos al terminar la escuela primaria han de alcanzar. Los centros tienen hasta cinco años para definir sus objetivos, después de este período se evalúa su puesta en práctica y utilización.

El Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (*SLO*) desarrolla planes generales de enseñanza y modelos, o modelos alternativos, para los planes de trabajo escolar y de secciones de la ley actual. Los centros son libres de utilizar estos productos.

5.3. CAMBIOS EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DE GRADO MEDIO

5.3.1. PRIORIDADES DEL CURRÍCULO PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

- ◆ La autoridad competente diseñará el currículo y el horario escolar en cooperación con el director y los subdirectores y lo llevarán a la Inspección de educación para su aprobación.
- ◆ El currículo incluirá las asignaturas que se impartirán, el número de períodos por semana que ocupará cada asignatura en cada grupo anual y la duración de la clase.
- ◆ Se diseñarán tablas a nivel básico mostrando el número mínimo de horas que han de dedicarse por ley a cada asignatura durante la educación secundaria. El número mínimo de horas lectivas a impartir en el primer año se estableció por separado. El tiempo restante podrá distribuirse hasta el final del resto de los cursos como el centro juzgue conveniente.
- ◆ En los centros de Educación Secundaria Profesional de grado medio (*LBO* o *VBO* [Educación Pre-profesional] a partir de 1-8-1992) se impartían asignaturas con carácter general y orientadas a la formación profesional.
- ◆ La Experiencia Laboral era un componente fundamental de los cursos *LBO/VBO*, introduciendo a los alumnos en el mundo del trabajo.

5.3.2. CURRÍCULO DESPUÉS DE LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA (BASISVORMING)

- ◆ Los **objetivos a conseguir** se han formulado para todas las asignaturas en el currículo central, indicando el conocimiento, la comprensión y las destrezas que se espera que adquieran los alumnos al finalizar los tres años de la educación secundaria. Los centros deben crear las condiciones necesarias para conseguir que los alumnos alcancen esos objetivos.
- ◆ Cada centro de secundaria diseña un plan de trabajo escolar señalando cómo se han puesto en marcha los objetivos de la Educación Secundaria Básica tanto en general como para cada asignatura.
- ◆ Las autoridades competentes elaboran el plan de trabajo escolar en cooperación con el director y subdirector y lo envían a la Inspección Educativa para su aprobación.
- ◆ En los tres primeros años de todas las escuelas de secundaria, los alumnos cursarán obligatoriamente un currículo central de 15 asignaturas (3.000 horas). El 20% restante del tiempo lectivo (840 horas) los centros lo pueden utilizar como tiempo lectivo u otras actividades educativas. Este «tiempo libre» puede no utilizarse de la misma manera por cada alumno y su alcance puede variar para cada grupo.
- ◆ A continuación se muestran el número de horas de dedicación recomendadas en cada asignatura, a lo largo de los tres años. El número de horas que se muestra no es obligatorio, excepto en el caso de las asignaturas de arte (Educación en artes visuales, Música, Danza y Dramatización) y en Educación Física:

Neerlandés	400
Inglés	280
Segundo Idioma Moderno	240
Matemáticas	400
Biología	120
Física y Química	200
Tecnología de la información	20
Historia y Política	200
Geografía	140
Economía	80
Tecnología	180
Independencia-Autoestima (destrezas sociales y para la vida)	100
Educación en artes visuales, Música, Danza, Dramatización (al menos dos)	280
Educación Física	360

- ◆ Hay tres nuevas asignaturas: **Estudios de Tecnología de la información, Tecnología e Independencia.**
- ◆ Hay un número prescriptivo mínimo de horas que se deben dedicar para asignaturas profesionales (técnicas) en *VBO*.
- ◆ Es obligatoria una tercera lengua moderna en los tres primeros años de la Educación Secundaria General de grado superior (*HAVO*) y de la Educación Pre-universitaria (*VWO*), mientras el currículo del *Gymnasium* debe también incluir Latín o Griego.

5.4. LIBROS DE TEXTO PARA CADA CURSO

Los **centros de primaria** son libres para escoger sus propios libro de texto y materiales de enseñanza. Esto no lo establece el gobierno.

No hay normas respecto a la elección de contenidos de asignaturas, libros de texto o materiales de enseñanza para la **Educación Secundaria Básica**. El contenido de la asignatura y los métodos de enseñanza deben ser descritos en el plan de trabajo escolar. El contenido del currículo está influido por los objetivos a conseguir establecidos para los centros de primaria y secundaria, y en un segundo nivel, por las normativas que afectan a los exámenes al acabar la escuela.

6. PROFESORADO

6.1. FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La formación de profesores de la educación primaria se reorganizó para hacerla coincidir con la introducción de la nueva Ley de Educación Primaria. En 1984 comenzaron los nuevos cursos de formación de estudiantes para enseñar a grupos desde 4 a 12 años. Hasta entonces, habían existido cursos separados para profesores de infantil (edades de 4 a 6) y profesores de primaria (edades de 6 a 12).

La introducción de la Ley de colegios de Formación de Profesores de educación primaria en 1984 fue precedida por una operación de concentración a gran escala, los 90 colegios de educación existentes y los 45 colegios de formación de profesores de infantil se unieron formando 66 colegios, que aportan formación a los centros de primaria de nuevo estilo.

La finalidad de los nuevos cursos de formación es lograr profesores versátiles, capaces de impartir cualquiera de las asignaturas y a cualquier nivel de los que componen los centros de primaria. Los contenidos del curso, por lo tanto, han aumentado considerablemente.

6.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTIVO

La formación permanente es esencial para la calidad de la enseñanza. Los programas, los libros de texto y los alumnos cambian. La formación permanente se rige por ley y es uno de los criterios de promoción. El Ministerio debe asegurar que existan suficientes cursos de formación permanente en todo el país.

Es un hecho reciente la transferencia gradual de los fondos de la formación permanente de colegios y universidades que aportan formación de profesorado a las escuelas de primaria y secundaria. Esta formación comenzó a mediados de 1993 y se completará a mitad de 1996. Los colegios y departamentos de formación del profesorado darán un enfoque más orientado al mercado; la forma y el tipo de formación permanente ofrecido se determinará en función de la demanda de los centros. Los centros también podrán salirse de este esquema para cubrir sus necesidades de formación. El ministerio continuará teniendo la responsabilidad específica en la formación permanente bajo este nuevo sistema. Cuando ciertos temas se consideren de especial importancia, puede destinarse una cantidad extra de dinero y el propio Ministerio puede organizar cursos sobre estos temas y ofrecerlos. Esto sólo se hará durante un tiempo limitado y únicamente para un número reducido de participantes.

Los institutos de formación del profesorado pueden organizar cursos de formación junto con los servicios de orientación de la escuela o con centros nacionales de orientación educativa (Ver 8). También se pueden incluir para esta formación expertos de ámbitos ajenos al sistema educativo. La duración de los cursos no es fija, excepto en el caso de los cursos organizados por el Ministerio. Los institutos de formación deciden, consultando a los centros, la duración de tales cursos.

Varios cursos, tanto de naturaleza general como específica, se han venido desarrollando para profesores de **educación primaria** desde la introducción de la nueva Ley de Educación Primaria. Muchos de éstos sirven para poner en marcha políticas nacionales educativas del Ministerio. Un ejemplo, es el curso sobre la introducción de la Educación Primaria de nuevo estilo, que comenzó el curso 1983/1984.

La introducción de la **Educación Secundaria Básica** a nivel de Secundaria de grado medio a partir del 1 de agosto de 1993 dio como resultado un número de cursos llevados a cabo para reciclar profesores en las nuevas asignaturas de Tecnología e Independencia personal. Los cursos los organizan los institutos de formación del profesorado. Los profesores que desean capacitarse en una de estas asignaturas son liberados de alguna de sus obligaciones docentes. La asignatura de

Estudios de Tecnología de la Información se imparte combinándola con una de las siguientes asignaturas: Neerlandés, Economía, Matemáticas, Física y Química o Tecnología. No se requiere una cualificación especial y no se obliga por ley a tomar parte en actividades de formación permanente.

6.3. PROFESORADO

El sector educativo es uno de los que más gente emplea en los Países Bajos. Unas 250.000 personas - casi el 6% de la población que trabaja- lo hace en educación. De estos, aproximadamente 210.000 son profesores, el resto, son personal de apoyo.

El estatus del profesorado y el atractivo de la profesión docente declinó durante la década de los 80, una tendencia que no fue exclusiva de los Países Bajos. En las décadas pasadas la educación experimentó un crecimiento importante y fue esa la causa de la alta consideración que tenía el profesor, produciéndose ésta de una manera más o menos automática. Actualmente esta consideración va desapareciendo de forma gradual. Además, el sueldo y las condiciones laborales de los profesores se deterioraron en comparación con otros profesionales. Su carga de trabajo se incrementó, las condiciones de trabajo ofrecían una menor flexibilidad y se redujeron las perspectivas de promoción o traslado. En poco tiempo, la profesión docente tiene una peor imagen global.

Uno de los elementos principales de la política gubernamental desde 1990 ha sido fomentar una actitud positiva hacia la profesión docente, tanto en términos de su imagen como de la situación social de los profesores. Esto ha quedado materializado en dos acuerdos firmados con representantes del mundo educativo, diseñados para mejorar la posición de los profesores. Por ejemplo, el salario base se ha aumentado y los profesores en activo ahora pueden tomarse años sabáticos. En 1993 un comité diseñó un informe sobre el papel a largo plazo, la posición y el estatus de los profesores y los temas relacionados con la formación del profesorado y las cualificaciones profesionales. En su respuesta a este informe, titulado «Una profesión docente dinámica», el gobierno ratificó la idea clave de las recomendaciones del comité, es decir, que las escuelas deberían parecerse más a otro tipo de organizaciones, con su propia política educativa y de personal. Además, el gobierno pretende centrar más la atención sobre los aspectos de contenido de la enseñanza y la profesionalización del docente. A este respecto, se han formulado diferentes tipos de actuaciones.

7. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

7.1. PRIORIDADES EDUCATIVAS

Desde 1974 se han realizado esfuerzos para eliminar las desigualdades educativas, cuya explicación, inicialmente, se buscaba en los antecedentes socioculturales de los niños y más tarde también en su origen étnico. Esto llevó con los años al desarrollo de una **política de prioridad educativa** para los centros de primaria, secundaria y especiales, y planes para dar una base legal a la misma. El término de política de prioridad educativa se ha utilizado desde 1982 cuando se integró la política de prioridad social y la política de minorías étnicas.

Las normas que regulan la compensación de la plantilla estipulan que el número de profesores de una escuela no sólo depende del total de alumnos sino también de su medio socioeconómico y étnico (las **reglamentaciones de mayor importancia de la educación primaria y el plan de recursos de minorías étnicas**). Esto significa una forma de discriminación positiva hacia los centros con un importante número de alumnos procedentes de clases sociales bajas.

La política de prioridad educativa busca, a través de una combinación de medidas y actividades, poner en condiciones a los centros que tengan un alto porcentaje de niños en desventaja o potencialmente en desventaja para que den los pasos precisos para ayudar a esos niños, de tal manera que se beneficiarán de su escolarización y así alcancen los objetivos de logro de igual modo que sus compañeros de clase. Esto se aplica tanto a centros individuales como a grupos de centros que trabajan juntos sobre una base regional.

El **Marco Político Nacional de Prioridad Educativa 1993-1997** establece la política del gobierno sobre las zonas de educación prioritarias. Los centros de esas zonas se dotan con recursos extras siempre que en ellos se de una de las condiciones presentes en el Marco de Política Nacional y pueden también cooperar con otras escuelas e instituciones. Los centros de asesoramiento educativo aportan apoyo a los centros. La versión final del Marco Político Nacional se tomó de acuerdo a la Ley de Área de Prioridad Educativa, que entró en vigor el 1 de agosto de 1993.

Otras medidas tomadas por el Ministerio de Educación incluyen el desarrollo de materias especiales de enseñanza y un sistema de seguimiento de alumnos. El Ministerio de Salud, Seguridad y Deportes promueve el desarrollo de programas de preescolar y extra-escolares. Este enfoque integrado encaja en un marco más amplio de **regeneración social**; una política que pretende eliminar y prevenir desventajas sociales a través de los esfuerzos conjuntos del gobierno central y local, y las organizaciones en las que participan la comunidad y los ciudadanos. Esta nueva estrategia, que también abarca otras áreas políticas, se introdujo en 1989.

Un informe elaborado por el Comité Kemenade titulado «Cedros en el jardín», publicado en octubre de 1992, recomendaba una política con tres rutas a seguir para mejorar los logros educativos de los holandeses y de los niños de minorías étnicas. Estas tres rutas son: **eliminar las desventajas, la enseñanza en neerlandés como segunda lengua (NT2) y la enseñanza de la lengua minoritaria (OET)**. La respuesta del gobierno al informe que data de octubre de 1993, aún se está estudiando en el Parlamento.

7.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde 1986, se dispone por ley que los centros de Primaria y Secundaria tengan en cuenta el hecho de que los niños crecen en una sociedad multicultural. Se pidió a las escuelas en un primer momento, en 1979, es decir con siete años de anticipación, que desarrollasen actividades en el campo de la Educación Intercultural. La Educación Intercultural incluye a todos los alumnos, no sólo a las minorías étnicas.

La política gubernamental en el período anterior a 1993 llegó más allá del mero plantearse objetivos y definir tareas. El Ministerio de Educación da apoyo a la difusión de información sobre Educación Intercultural, el desarrollo de materiales de enseñanza, formación permanente del profesorado y desarrollo profesional de los consejeros escolares. El resto queda al buen criterio de los profesores y a los servicios de asesoramiento educativo.

Un reciente estudio realizado en centros de primaria muestra que los centros no se toman en serio el desarrollo y la introducción de la Educación Intercultural, a no ser que tengan un buen número de alumnos de minorías étnicas. Al mismo tiempo, la presencia de alumnos que pertenecen a minorías étnicas en la escuela no es en sí mismo garantía de la existencia de una Educación Intercultural. Los centros que no tienen alumnos pertenecientes a minorías difieren en sus objetivos de aquéllos que sí los tienen. La anterior visión se concentra únicamente en acercar a los alumnos a otras culturas, mientras que la Educación Intercultural, referida anteriormente, es más una cuestión de clima escolar y de cómo los alumnos y profesores se relacionan entre ellos fuera del currículo con objetivos claramente definidos.

7.3. EL NEERLANDÉS COMO SEGUNDA LENGUA

La importancia de tener un buen dominio del neerlandés para los estudios de los niños y su participación en la sociedad holandesa es obvia. Con todo, años antes se prestó atención explícita a la enseñanza del neerlandés como segunda lengua para niños de minorías étnicas. En 1989 se publicó un memorándum que disponía fondos específicos para este propósito. Se formó un grupo de trabajo para aconsejar al gobierno sobre la política a seguir. Se ha canalizado un presupuesto extraordinario para enseñar neerlandés como segunda lengua en municipios con un importante número de inmigrantes llegados recientemente.

7.4. ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA MINORITARIA

Los objetivos de la enseñanza de las lenguas y culturas minoritarias (*OETC*) se han modificado varias veces desde que se introdujeron en los años 70. Originalmente, su principal función era hacer más sencillo el regreso a su país de origen a la gente de minorías étnicas. Esto cambió cuando se observó que muchos inmigrantes se quedaban mucho más tiempo de lo que inicialmente se había previsto. La política sobre minorías ha estado dirigida desde 1983 a promover la igualdad de oportunidades en la esfera socioeconómica y la igualdad cultural. Instalaciones de todo tipo han de estar disponibles para los miembros de grupos étnicos minoritarios, que deberían ser tan provechosos para ellos como para el resto de la población. Además de acuerdo con la Constitución, los miembros de los grupos pertenecientes a minorías étnicas tienen los mismos derechos que la población mayoritaria para la expresión de su propia religión o creencias.

El propósito 'oficial' del *OETC*, es decir, como se establece en los documentos gubernamentales, es enseñar a los alumnos su lengua materna, conseguir que se familiaricen con su propia cultura, y que desarrollen una imagen positiva de si mismos y el conocimiento de su propia salud; se pretende tender un puente entre la escuela y el hogar y contribuir a la Educación Intercultural. La enseñanza debe reflejar el hecho de que los niños están creciendo en la sociedad holandesa. Con los años esta política ha ido cambiando, el componente lingüístico ha adquirido más importancia, mientras que el componente cultural se ha integrado dentro de la Educación Intercultural. Por tanto, muchos documentos políticos y reglamentos en estos momentos remiten a la *OET* (enseñanza de la lengua minoritaria) más que a la *OETC*. Dado el número de alumnos implicados, es obvio que existe la necesidad real de disposiciones de este tipo, a pesar de la posición generalmente débil de la enseñanza de la lengua y la cultura de las minorías.

7.5. ABANDONO ESCOLAR ANTICIPADO

El número de jóvenes que deja la escuela sin una cualificación adecuada es inaceptablemente alto. El problema del abandono escolar anticipado no es nuevo, y se han tomado muchas medidas políticas en la pasada década que afectan a varios campos (educación, servicios de juventud, servicios de recursos humanos, justicia penal), tanto a nivel regional y local como a nivel nacional. Para coordinar estas medidas se ha realizado un gran número de consultas entre departamentos. Esto culminó en la publicación en enero de 1993 del memorándum político «un inicio bien preparado», que establece la política gubernamental sobre el problema del abandono escolar anticipado.

En este memorandum el gobierno se marca el objetivo, en un espacio de seis años, de reducir a la mitad los 12.500 alumnos que cada año abandonan la escuela sin cualificación alguna. Las principales medidas que se van a tomar incluyen las siguientes:

- ◆ Los centros deben cooperar entre ellos y con otras instituciones -fundamentalmente con las autoridades municipales, los servicios de juventud, los jóvenes trabajadores, los centros regionales de información y orientación y la junta de servicios regionales de recursos humanos para prevenir que los alumnos abandonen la escuela sin ninguna cualificación.
- ◆ En cada región se establecerá un centro de coordinación regional para organizar formas de educación y formación adecuadas a los alumnos que abandonan la escuela. Se obligará a las escuelas a matricular en estos centros a los alumnos que abandonan la escuela.
- ◆ Muchos alumnos que abandonan la escuela les atrae la idea de tener un trabajo y ganar su propio dinero. Se realizarán esfuerzos para que estos jóvenes adquieran una mínima cualificación básica -equivalente al nivel de cualificación profesional de un artesano junior, es decir, el nivel obtenido con una formación elemental completa de un aprendiz o un curso corto de Secundaria Profesional (Cualificación Profesional Nacional, nivel II)- a través de la combinación de trabajo y aprendizaje. Los conocimientos técnicos adquiridos con los años serán mantenidos en un fondo común y puestos a disposición de las instituciones en cada región para ayudarles a alcanzar este ambicionado objetivo.

El memorándum enfatiza que las medidas que se propone tomar el gobierno son propuestas para completar los esfuerzos que se están haciendo. Las instituciones educativas además de otras

instituciones están haciendo una gran labor para ofrecer a los jóvenes que abandonan la escuela y a otros con riesgo de dejarla sin haber alcanzado cualificación alguna, mejores perspectivas para el futuro. Hay proyectos especiales para los que faltan a clase sistemáticamente y jóvenes marginados, y las escuelas están desarrollando actividades de prevención, tales como la orientación y la supervisión del progreso de los alumnos.

7.6. EDUCACIÓN ESPECIAL

Los centros para niños con deficiencias sensoriales y mentales han existido en los Países Bajos desde el siglo XIX. Con la introducción de la primera Ley de educación Obligatoria en 1901, el número de escuelas especiales se multiplicó.

El 1 de agosto de 1985 entró en vigor la **Ley Provisional de Educación Especial (ISOVSO)** por un período de diez años. Hasta entonces la Educación Especial se regía por el decreto de Educación Especial de 1967, una orden surgida del Consejo de Ministros conforme a la Ley de Educación Primaria de 1920. Por tanto, los **centros de nuevo estilo para la Educación Primaria Especial y Secundaria Especial** comenzaron a operar en la misma fecha que los centros integrados de Primaria de nuevo estilo.

La Ley Provisional adopta un doble enfoque, manteniendo allí donde sea posible, disposiciones similares a las aplicadas en los centros de primaria ordinarios, mientras que al mismo tiempo resta atención a las características particulares de las escuelas especiales. Las relaciones cruzadas con la nueva Ley de Educación Primaria son importantes puesto que la Ley Provisional pretende estimular el traslado de alumnos de los centros especiales a los centros ordinarios donde resulte posible su integración.

Los centros especiales de primaria atienden a niños con edades comprendidas entre los 3 ó 4 a los 12 años. Los centros especiales de secundaria tienen alumnos desde 12 hasta 20 años de edad.

La Educación Especial se imparte en centros separados que atienden a sujetos de grupos de edad de primaria, secundaria o ambos. Hay centros especiales tanto de titularidad pública como privada.

Los alumnos con deficiencias mentales y/o físicas son normalmente enviados a centros especiales. Desde la introducción de la Ley Provisional de Educación Especial, la política del gobierno ha apuntado a poner freno al crecimiento de la Educación Especial, en parte por una preocupación por asegurar el desarrollo ininterrumpido de los alumnos, y, en parte, por motivos económicos.

Como parte del proyecto **«Ir juntos a la escuela»**, los alumnos que en todo caso podrían ser trasladados a un centro para niños con dificultades de aprendizaje (*MLK*) o dificultades de aprendizaje y comportamiento (*LOM*) o a una unidad para niños de preescolar con dificultades de desarrollo (*IOBK*). En el futuro se darán cuidados más adecuados en centros ordinarios de primaria a los que sea posible poner al día. Los centros ordinarios serán los principales responsables de todos los niños. Se dictarán también disposiciones para que los niños con necesidades especiales de otro tipo asistan a los centros ordinarios, en los que tanto escuelas como padres estén de acuerdo. Esto va dirigido a niños sordos e hipoacúsicos y a aquéllos con graves desórdenes del lenguaje que no entran en las anteriores categorías; los ciegos y con dificultades de visión, niños con deficiencias físicas, niños en hospitales y los enfermos crónicos, niños con graves dificultades de aprendizaje (*ZMLK*), niños con desajustes agudos (*ZMOK*), niños pertenecientes a escuelas agregadas a institutos Paidológicos y niños con hándicaps múltiples. Una nueva Ley entrará en vigor en 1994, que establecerá un nuevo enfoque de supervisión para aquéllos que asisten a varios centros; admisiones y previsiones para niños con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. La ley de proyecto de «Ir juntos a la escuela», como es conocido, también ofrece apoyo al establecimiento de relaciones de cooperación entre centros *MLK*, *LOM* y *IOBK* y a centros ordinarios de Primaria.

Se puede enviar a los niños a centros especiales en dos casos: bien que un niño pueda sufrir trastornos de un tipo tal, que sea obvio que desde una edad temprana el /ella tendrá que ser enviado/a una escuela especial o bien a niños que han asistido a un centro ordinario durante un tiempo pueden ser enviados por ese centro a otro especial.

Un consejo compuesto por varios expertos, tales como un psicólogo o pedagogo, un trabajador social y un médico, encabezados por el director del centro especial en cuestión, asesora si un niño particular es seleccionable para su admisión en éste y elaboran un informe para las autoridades competentes del centro, del que depende la decisión final sobre si el niño es o no admitido. Los alumnos que asisten a centros especiales son reevaluados por el consejo después de dos años.

Los mismos objetivos de reducir el número de alumnos en centros especiales de secundaria y de atender un arco más amplio de necesidades en los centros ordinarios; se aplican a nivel de secundaria. Un análisis de este problema, titulado «la Extensión de la Educación Secundaria Básica», apareció en abril de 1993. Las medidas políticas al respecto todavía están en preparación. Se está considerando la posibilidad de incluir la Educación Secundaria Especial en el ámbito de aplicación de la Ley de Educación Secundaria cuando expire la Ley Provisional de Educación Especial. Hay un proyecto para fomentar las relaciones entre los centros especiales y ordinarios que tendrá efecto hasta el 1 de agosto de 1995.

8. SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA

8.1. INTRODUCCIÓN

La estructura de apoyo está formada por varias organizaciones cuya tarea es incrementar la capacidad de los centros para resolver cualquier problema que puedan encontrarse en la consecución de sus objetivos y, al mismo tiempo, desarrollar y mejorar sistemáticamente la enseñanza. Los servicios aportan relaciones entre la teoría educativa y los métodos de enseñanza, el contenido de las asignaturas, la psicología educativa, la organización escolar y la innovación.

8.2. LEY DE LA ESTRUCTURA DE APOYO EDUCATIVO (*WOV*)

La **Ley de Estructura de Apoyo Educativo** (*WOV*) otorga responsabilidades exclusivas para ciertas tareas de apoyo a las organizaciones identificadas en la Ley. La legislación entró en vigor en 1987 y permanecerá efectiva hasta el 1 de enero de 1997, después de esa fecha será reemplazada por una nueva legislación.

La Ley distingue entre organizaciones de apoyo general y especializado. El trabajo de los servicios de apoyo general está encargado de fomentar las acciones de la escuela globalmente. Los servicios de apoyo especializado operan en el campo de la investigación educativa, la mediación en educación y el desarrollo del currículo. Los **servicios de apoyo general** incluyen los **servicios de orientación educativa** y los **centros nacionales de asesoría educativa**. Los servicios de orientación educativa operan a nivel regional o -en casos especiales- a nivel nacional. Su misión es apoyar a la escuela globalmente y orientar a los alumnos de forma individual. Su trabajo está dirigido principalmente a los centros de primaria y a algunos tipos de centros especiales (a nivel de primaria y secundaria).

Hay tres centros nacionales de asesoramiento educativo: el **Centro de Asesoramiento Educativo** (*APS*) para centros sin adscripción, el **Centro Protestante de Asesoramiento Educativo** (*CPS*) y el **Centro Católico de Asesoramiento Educativo** (*KPC*). Su trabajo incluye orientación y actividades de desarrollo, evaluación y dar consejo e información a los centros de secundaria de todo el país. También aportan servicios a colegios y departamentos universitarios responsables de la formación de profesores de Educación Primaria, Especial y Secundaria y coordinan la puesta en marcha de políticas nacionales de innovación educativa. Por último, también asesoran a los servicios de orientación escolar.

Las tres organizaciones de apoyo especializado son el **Instituto para la Investigación Educativa** (*SVO*), el **Instituto Nacional para la Medición Educativa** (*CITO*) y el **Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular** (*SLO*).

El *SVO* promueve y coordina la investigación en beneficio de la Educación Primaria, Especial y Secundaria y la formación del profesorado. El Instituto como tal no realiza investigaciones, sino que diseña los programas de investigación y ofrece ayudas para la investigación educativa.

El *CITO* desarrolla pruebas para la Educación Primaria, Especial y Secundaria, y para la formación del profesorado en colegios y departamentos. Si el ministro lo solicita, también propone modelos de exámenes y aporta servicios complementarios en relación a éstos.

El *SLO* desarrolla los planes directores de enseñanza y modelos, o modelos alternativos, para los planes de trabajo escolar de los centros de Primaria, especiales y de Secundaria, y colegios y departamentos de formación del profesorado. También promueven la coordinación del trabajo de desarrollo curricular y mantiene un registro central de material docente.

9. LA EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

9.1. INTRODUCCIÓN

Cuando la nueva Ley de Educación Primaria entró en vigor en 1985, se dictaron disposiciones para una evaluación periódica del nuevo sistema de Educación primaria. La primera de estas evaluaciones se completó en 1988 y sus resultados se encuentran en el documento político titulado «Tanto camino recorrido y todavía tanto por recorrer». La segunda evaluación quedó fijada para 1991. Se constituyó un comité provisional bajo la presidencia de la Inspección Educativa para evaluar la Educación Primaria (el **Comité de Evaluación de la Educación Primaria** o *CEB*). Su informe, titulado, «**Enfoque sobre calidad**» apareció en enero de 1994.

Además, el gobierno está obligado por la constitución a enviar un informe anual al Parlamento sobre el estado de la educación. Este informe -el **Informe Educativo**- constaba en años recientes de tres partes, una de las cuales contiene las conclusiones de la Inspección educativa. El ministro ha pedido a la Inspección que tenga preparado el informe completo a partir del informe anual de 1993.

9.2. «TANTO CAMINO RECORRIDO Y TODAVÍA TANTO POR RECORRER»

El documento político de este nombre, que se presentó al Parlamento en julio de 1990, contiene una evaluación de la puesta en marcha de la Ley de la Educación Primaria durante el período comprendido entre 1985 y 1988. Estas son algunas de las conclusiones apuntadas:

- ◆ el desfase entre los objetivos de la Ley y la práctica actual en los centros es todavía demasiado grande en muchos casos;
- ◆ una tercera parte de las escuelas de primaria todavía tienen departamentos escolares de infantil y grado medio separados;
- ◆ muchos centros consideran la elaboración de un plan de trabajo escolar como una carga impuesta desde arriba;
- ◆ se presta demasiada poca atención a la globalidad de las actividades de expresión;
- ◆ se verifican dificultades en la configuración de la Educación Intercultural;
- ◆ los resultados en lo que respecta a la enseñanza del Inglés, en los centros de primaria han sido positivos.

El documento lo debatió el Parlamento en enero de 1991. a continuación el parlamento pidió una revisión independiente sobre la situación de los centros de primaria y se constituyó el Comité de Evaluación de la Educación Primaria. El informe final del comité, titulado «Enfoque sobre calidad» se presentó al ministro en enero de 1994.

9.3. «ENFOQUE SOBRE CALIDAD»

El Comité de Evaluación de la Educación Primaria elaboró cuatro subinformes y un informe final, titulado «Enfoque sobre calidad» (enero 1994), que describió los avances reales en los centros de primaria. El comité concluyó, entre otras cosas que:

- ◆ los resultados de los centros de primaria, en término de logros educativos, podrían mejorar sustancialmente en algunas áreas importantes, especialmente en destrezas de producción de lenguaje, es decir escritura (composición) y expresión oral y comprensión lectora;

- ◆ los alumnos de minorías étnicas quedan rezagados respecto al resto de sus compañeros de modo alarmante;
- ◆ el currículo actual no se puede impartir dentro del tiempo lectivo disponible;
- ◆ el gobierno ha sobreestimado la tasa de cambio y la capacidad de cambio de los centros de primaria.

El informe propone un paquete integrado de medidas de apoyo mutuo para mejorar la situación de los centros de primaria. Las recomendaciones propuestas por el comité son un intento de capacitar a los centros para que se centren en sus tareas básicas (restricción y mejora del currículo).

9.4. INSPECCIÓN EDUCATIVA

La Inspección Educativa es responsable de la inspección tanto de los centros de titularidad pública como de los privados bajo la autoridad del Ministro de Educación. Sus obligaciones en todas las ramas de la educación son:

- ◆ asegurar el cumplimiento de las normas legales (control);
- ◆ estar al corriente del estado de la educación, por ejemplo, visitando centros (evaluación);
- ◆ promover el desarrollo de la educación a través de consultas con las autoridades competentes, el personal escolar y las autoridades regionales y locales (papel estimulador);
- ◆ informar y asesorar al ministro, tanto a petición de éste como a iniciativa propia.

Estas tareas en su conjunto forman un todo integrado.

La Inspección se reorganizó a finales de los años 80, y dio como resultado los 12 departamentos actuales distribuidos por todo el país, frente a los 135 que existían anteriormente. El Ministerio de Agricultura, Gestión de los recursos Naturales & Pesca es el responsable de la inspección de los estudios de agronomía. Esta inspección tiene seis departamentos regionales.

Desde 1993 la Inspección Educativa, ha operado bajo los **Reglamentos del estatuto de Autonomía de la Inspección Educativa**, fijados por el Ministro de Educación, complementada por un contrato de gestión. La intención original fue convertir la Inspección en una autoridad administrativa independiente, lo que requeriría que el Parlamento aprobase una ley al respecto. En octubre de 1992, sin embargo, el gobierno decidió no proseguir más con el proyecto de ley en cuestión y se decidió que por el momento se haría una reestructuración interna, dando a la Inspección la mayor independencia posible sin modificar la cuestión de responsabilidad ministerial.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Voortijdig schoolverlaten («Abandono precoz de la escuela»), carta del ministro de Educación y Ciencia del 20 de enero de 1993, nota (dossier de la Cámara, 1992-1993, 22994).

Vakkencombinaties («Combinación de materias»), carta del secretario de Estado de Educación del 17 de septiembre de 1992, carta de acompañamiento (dossier de la Cámara, 1992-1993, 22832).

Evaluatie van de Wet op het basisonderwijs («Evaluación de la ley sobre la enseñanza básica»), carta del secretario de Estado de Educación del 2 de julio de 1990, nota (dossier de la Cámara, 1989-1990, 21630).

Beleidspunten leraren in samenhang («Cuestiones de política sobre el profesorado»), carta del ministro de Educación y Ciencia del 13 de febrero de 1989, nota (dossier de la Cámara, 1988-1989, 21026).

AUSTRIA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se exponen las principales reformas realizadas en la enseñanza obligatoria entre 1984 y 1994 en los siguientes niveles:

- ◆ *Volksschule* (enseñanza primaria);
- ◆ *Hauptschule* (enseñanza secundaria general);
- ◆ *Sonderschule* (educación especial);
- ◆ *Polytechnischer Lehrgang* (curso de formación pre-profesional).

Una aproximación global al desarrollo del sistema educativo austriaco a partir de la aplicación de la Ley sobre Organización Escolar muestra que no ha existido una reforma fundamental, sino que se ha llevado a cabo un proceso de cambio continuo (se han realizado 15 enmiendas a la Ley sobre Organización Escolar en treinta años). Una evaluación comparada de las modificaciones de dichos textos legales refleja los cambios sociales, educativos y pedagógicos que han tenido lugar.

2. REFORMAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

2.1.1. PROYECTOS EXPERIMENTALES EN EL ÁREA DE ADMISIÓN ESCOLAR (APARTADO 131C, LEY SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR)

Los proyectos experimentales que se pusieron en marcha en el curso 1987/88 en Viena, y más tarde en otras provincias, se caracterizaban por los siguientes objetivos:

- ◆ la eliminación de los procedimientos de selección al comienzo de la escolarización;
- ◆ la sustitución de la alternativa fracasada de descender de curso a algunos alumnos por nuevos procedimientos organizativos;
- ◆ el principio de asistencia individualizada;
- ◆ la reducción del número de años perdidos durante la educación escolar mediante la disminución del número de niños que debe realizar tres cursos escolares para alcanzar el nivel I de la enseñanza primaria;
- ◆ la enseñanza basada en la asistencia en lugar de la selección;
- ◆ la eliminación de los procedimientos de descender a un alumno de curso;
- ◆ el fomento de la utilización de diversos currículos;
- ◆ los grupos sociales estables;
- ◆ la consideración de la importancia de las fases de rápido desarrollo durante la enseñanza primaria;
- ◆ la cooperación más estrecha entre los profesores;
- ◆ la decisión acerca de si un niño necesita un tercer curso para finalizar el nivel I de la enseñanza primaria depende de una evaluación «satisfactoria» de sus logros escolares.

En la actualidad, se están experimentando varios proyectos en el área de admisión que se generalizarán en los próximos años. En las distintas provincias, los proyectos se llevan a cabo con diferentes denominaciones.

2.1.2. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO

El debate intenso durante las últimas décadas en relación con la evaluación del rendimiento, ha dado lugar a que actualmente se esté experimentando un gran número de procedimientos alternativos de evaluación.

Este debate que comenzó hace treinta años generó un diálogo más individual y abierto entre alumnos y padres. Las investigaciones que se llevaron a cabo en este campo han recalcado siempre el valor relativo de las calificaciones (escala de calificaciones). Los «nuevos» enfoques suponen un paso adelante en la consecución de un sistema de evaluación lo más justo y equitativo como sea posible.

En lo que se refiere a las disposiciones relativas a la asociación escolar, se pueden realizar programas piloto sobre evaluación alternativa del rendimiento a partir del primer curso hasta el final del primer trimestre del cuarto curso.

2.1.3. FOMENTO DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA EXTRANJERO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Las modificaciones de 1983 de los planes de estudio establecieron la obligatoriedad del aprendizaje básico del idioma extranjero, impartándose una unidad semanal en los cursos tercero y cuarto. La enseñanza básica del idioma extranjero se imparte mediante métodos basados en la comunicación. La materia de Idioma Extranjero no se evalúa por medio de calificaciones, pero la asistencia a la misma se debe reflejar en los informes escolares.

En el curso escolar 1991/1992 se llevó a cabo un programa piloto para la enseñanza básica del idioma extranjero en el nivel I de la enseñanza primaria, cuyo objetivo fundamental era el de desarrollar capacidades básicas para la utilización del idioma extranjero en las fases más tempranas de la educación escolar. En la actualidad, se está debatiendo la inclusión del idioma extranjero a partir del curso primero, siempre dentro del marco de la autonomía de los centros escolares (es decir, permitiendo a los centros educativos la realización de acuerdos individuales para impartir el Idioma Extranjero).

2.1.4. OTROS PROYECTOS EXPERIMENTALES REALIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Los proyectos tales como la enseñanza con ordenadores, las clases de preescolar centradas en la formación musical y los centros educativos pequeños reflejan los esfuerzos realizados para dar una respuesta más adecuada a las aptitudes e intereses de los niños en función de los nuevos retos sociales. Se debe hacer mención especial a los esfuerzos cada vez mayores que se realizan en los centros educativos pequeños de las zonas rurales, con el fin de cambiar de un modelo basado en la formación impartida por departamentos segregados a un modelo de integración basado en la diferenciación interna (actualmente, en fase de experimentación).

2.1.5. ESCOLARIZACIÓN EN JORNADA COMPLETA

Entre 1974 y 1993, se llevaron a cabo diversos proyectos de escolarización en jornada completa, que fueron primordialmente los siguientes: los centros educativos en jornada completa, los centros educativos abiertos y los centros educativos en régimen de internado diurno (en el sector privado). En 1993, estos modelos fueron introducidos en el sistema educativo, lo que generó un aumento de la demanda, que, a su vez, ha producido una multiplicación del número de centros educativos en jornada completa.

Por regla general, la formación en jornada completa consta de enseñanza propiamente dicha, ejercicios optativos, servicio de comedor, así como de otras materias y de tiempo libre individual.

2.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS REFORMAS EN LAS DIVERSAS ÁREAS EDUCATIVAS

2.2.1. OBJETIVOS

Los principales objetivos o metas de las reformas del sistema educativo mencionados anteriormente son los siguientes:

- ◆ las reformas del área de admisión y la utilización de procedimientos alternativos para la evaluación del rendimiento, con el fin de garantizar la motivación de los alumnos al comienzo de la escolarización. Asimismo, se ha introducido el principio de la orientación del niño en los nuevos currículos de los centros de enseñanza primaria;
- ◆ el fomento del aprendizaje del idioma extranjero promueve la adquisición temprana de conocimientos sobre dicho idioma;
- ◆ el aprendizaje intercultural fomenta la igualdad de oportunidades y la formación dirigida hacia la tolerancia.

2.2.2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

En todas las provincias se han introducido unos procedimientos objetivos para la designación de los directores de los centros educativos. Por otra parte, se están poniendo en marcha medidas similares para la designación de los funcionarios encargados de la supervisión de los centros educativos (por ejemplo, los inspectores de distrito).

2.2.3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En 1986 se introdujeron los órganos de asociación escolar (a saber, el *Klassenforum* (foro de clase), el *Schulforum* (foro del centro educativo) y el *Schulgemeinschaftsausschuß* para los centros de enseñanza secundaria académica).

Los foros de clase/del centro educativo tienen poder de decisión en las siguientes cuestiones:

- ◆ planificar las actividades escolares;
- ◆ llevar a cabo proyectos experimentales en el centro educativo;
- ◆ decidir si el centro educativo imparte enseñanza según el modelo de cinco días lectivos o con el modelo de seis días lectivos;
- ◆ establecer las vacaciones escolares dentro del marco de las disposiciones legales relativas a la autonomía de los centros educativos;
- ◆ adoptar las disposiciones curriculares dentro del marco de la autonomía escolar;
- ◆ establecer las directrices fundamentales de la enseñanza impartida;
- ◆ determinar el reglamento interior, etc.

2.2.4. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Este epígrafe abarca primordialmente los programas experimentales sobre la reforma del área de admisión.

2.2.5. CURRÍCULOS

En el período estudiado se han llevado a cabo las siguientes reformas curriculares:

2.2.5.1. IDIOMA EXTRANJERO MODERNO EN EL NIVEL I DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (REFORMA CURRICULAR DE 1983)

(Ver epígrafe 2.1.3.)

Además, «Seguridad Vial» se introdujo como ejercicio obligatorio. Esta materia se ha convertido en un principio reconocido de la formación, por lo que se ha incluido en el plan general de enseñanza desde el curso primero hasta el cuarto (10 unidades anuales).

2.2.5.2. LA REFORMA DE 1986 DE LOS CURRÍCULOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La reforma curricular de 1986 supone la última reforma global que ha conformado el actual sistema de enseñanza primaria en Austria, tras la introducción de la educación especial en la enseñanza primaria en 1965, su extensión desde el curso primero hasta el cuarto en 1979 y la aplicación de un modelo de enseñanza mixta para los trabajos manuales.

Esta reforma se basaba en los siguientes principios: ofrecer una enseñanza elemental homogénea a todos los alumnos, dar la mayor importancia al principio de asistencia educativa, integrar la educación preescolar y la enseñanza primaria, utilizar los nuevos descubrimientos didácticos en materia de educación elemental. Asimismo, se consideraban de primordial importancia, los principios de orientación del niño, de acción-orientación, de aprendizaje abierto y de aprendizaje intercultural.

2.2.5.3. REFORMA CURRICULAR:

LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN PARA LOS ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA NO SEA DICHO IDIOMA

Las disposiciones curriculares contenidas en el texto «Objetivos educativos generales de la enseñanza primaria» dicen lo siguiente: «La enseñanza primaria tiene una función socio-educativa específica, ya que permite el aprendizaje intercultural en la medida en que los niños cuya lengua materna es el alemán y los niños cuya lengua materna no es el alemán reciben juntos la enseñanza». El aprendizaje intercultural en todas sus manifestaciones, poniendo un énfasis especial en la herencia cultural de los diversos grupos étnicos, tendrá que aplicarse en aquellas provincias en las que existen dichos grupos étnicos o en aquellos lugares en los que los niños austriacos y no austriacos reciban juntos la enseñanza.

Los nuevos currículos contienen disposiciones sobre la enseñanza de la lengua materna, que cumple tres funciones:

- ◆ reforzar la lengua materna/lengua principal como base del proceso educativo como tal, además de servir de base para la adquisición de otros idiomas;
- ◆ impartir enseñanza sobre el país de origen (cultura, literatura, estructura social, situación política y económica, etc.);
- ◆ responder a las necesidades de los procesos bi-culturales (es decir, cultura desplazada, nuevas condiciones de socialización, nuevo entorno cultural, factores potenciales de conflicto sociocultural y psicosocial, etc.).

2.2.5.4. MÉTODOS DE APRENDIZAJE

Los nuevos métodos emergentes de aprendizaje en la enseñanza primaria engloban: el aprendizaje abierto y el aprendizaje orientado por objetivos, el aprendizaje a través de la investigación y mediante juegos.

2.2.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- ◆ Adopción de la autonomía escolar en materia de formación;
- ◆ aprobación de una nueva normativa para los estudios que deben realizar los profesores de enseñanza primaria (unificación con el curso de formación de seis semestres para los profesores de los centros de enseñanza secundaria general y de los centros de educación especial).

2.2.7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

- ◆ Reforma del currículo de Alemán (Ver 2.2.5.);
- ◆ formación en lengua materna (en la actualidad, impartida en Albanés, Bosnio, Croata, Macedonio, Polaco, Serbio, Esloveno, Turco, etc.);
- ◆ integración de los niños con discapacidades en la enseñanza primaria.

2.2.8. SERVICIOS DE APOYO

Se crearon los diversos servicios de apoyo (por ejemplo, servicios escolares, asesoramiento para inmigrantes, centros regionales de orientación, centros de educación especial, etc.).

2.2.9. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

Todos los proyectos educativos de carácter experimental están sujetos a evaluación. Entre estos proyectos se encuentran los siguientes:

- ◆ los proyectos escolares en el área de admisión;
- ◆ la integración de niños con discapacidades;
- ◆ la enseñanza del Idioma Extranjero Moderno en el nivel I;
- ◆ el «Aprendizaje del Idioma», que es un proyecto piloto que lleva a cabo el *Pädagogisches Institut* de Viena en colaboración con el Consejo Escolar Municipal de Viena (dedicado al estudio del aprendizaje del idioma por parte de los niños inmigrantes).

3. REFORMAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

La principal reforma en materia de educación especial ha sido el acceso de los niños que presentan dificultades educativas especiales al sistema educativo.

Antes de la aplicación de esta reforma, los niños con discapacidades se educaban en distintos tipos de centros de educación especial, en función del carácter y del alcance de su discapacidad.

Desde el punto de vista histórico, la creación de los centros de educación especial supuso un paso revolucionario, que empezó a eliminar la marginación social tradicional y el aislamiento de las personas con discapacidades y que ha conducido al reconocimiento general del derecho a la educación que tienen dichos niños en la actualidad. La expansión progresiva y la diferenciación de la educación especial ha originado una serie de proyectos experimentales que han puesto de manifiesto la utilidad de los centros de educación especial. La educación especial siempre conlleva una cierta estigmatización social. El agrupamiento de los niños con discapacidades tiene por resultado que éstos dispongan de menos oportunidades de interactuar socialmente, a la vez que produce una transformación positiva de sus características socio-emocionales que es difícil de lograr por otros medios. Por otra parte, un creciente número de padres se negaba a enviar a sus hijos a los centros de educación especial, por lo que muchos niños no recibían la necesaria asistencia terapéutica. Las protestas de los padres contra la segregación que suponía la escolarización especial condujo a una fuerte disminución en el número de alumnos matriculados en los centros de educación especial.

A partir de 1984, los padres de los niños con discapacidades, así como los padres de los niños sin discapacidades, han solicitado otras alternativas a la educación especial dentro del marco de un intenso proceso de cambio social global. Estas demandas fueron apoyadas por un sector muy pequeño del profesorado, que estaba preparado para llevar a cabo proyectos educativos experimentales sobre integración con total compromiso y dedicación. Las autoridades educativas, reticentes, e incluso, opuestas en un principio, acabaron por apoyar este tipo de proyectos experimentales, en la medida en que la integración de las personas con discapacidades se convirtió en un objetivo político apoyado por todos los partidos.

En 1984, el Grupo Austriaco de Investigación sobre Rehabilitación, el Ministerio Federal de Asuntos Sociales y la Comisión Nacional Austriaca aprobaron las siguientes directrices:

- ◆ los niños con discapacidades deberán ser admitidos en los centros de educación infantil, para lo que se contratará a personal docente adicional, y se proporcionarán los recursos adicionales necesarios. Dentro de esta política, se apoyarán las iniciativas lanzadas por las asociaciones de padres;

- ◆ la creación de cursos de preescolar para los niños con discapacidades sensoriales y con discapacidades múltiples;
- ◆ el cuidado de los niños con discapacidades deberá recaer en sus familias siempre que sea posible;
- ◆ siempre que el carácter y el alcance de la discapacidad suponga la necesidad de asistencia complementaria, el niño deberá recibir, de conformidad con la legislación, dicha asistencia, por ejemplo, por parte de profesores de educación especial asignados a los centros de enseñanza obligatoria. Por otra parte, se deberá disponer de suficiente personal auxiliar para proporcionar cuidados adecuados a los niños con discapacidades;
- ◆ los centros de educación especial no deben funcionar como instituciones aisladas, sino que deben ofrecer una amplia gama de posibilidades para realizar encuentros y actividades en colaboración con otros centros de enseñanza general;
- ◆ los servicios especializados (supervisores, asesores, terapeutas) deberán estar a disposición de los niños con discapacidades, de sus padres y de los profesores a lo largo de toda la educación de dichos niños;
- ◆ la asistencia al aprendizaje especial se deberá proporcionar de forma gratuita a los niños con discapacidades;
- ◆ la carencia de transporte no será motivo para que un niño deje de asistir a un centro educativo. Aquellos niños que no puedan utilizar el transporte público, deberán disponer de un servicio de transporte especial;
- ◆ se crearán oportunidades profesionales para los adolescentes con discapacidades que no puedan recibir la formación mediante un programa de aprendizaje empresarial o a través de un taller de formación.

Estas demandas vagas y poco precisas tuvieron como resultado: la educación conjunta de niños con discapacidades y de niños sin discapacidades, y la educación de niños que hasta ahora quedaban «exentos de asistir al centro educativo». Aunque la integración de los niños con discapacidades cuenta con el apoyo de la opinión pública, los niños con discapacidades múltiples apenas cuentan con ninguna oportunidad profesional. Ambos enfoques suponen una gran innovación en los centros educativos.

A la hora de aplicar las reformas, todos los grupos participantes (padres, autoridades educativas, políticos, medios de comunicación) realizaron contribuciones:

Aunque los diversos grupos adoptaron distintos puntos de vista, el diálogo siempre permaneció abierto, por lo que se pudo aplicar una de las más importantes reformas internas de la enseñanza en el plazo de diez años. Las fases de esta reforma fueron las siguientes:

- | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1984 | Creación de la primera clase de integración (de conformidad con el Apartado 7 de la Ley sobre Organización Escolar) en Oberwart, Burgenland. |
| 1985-1988 | Iniciativas de las asociaciones de padres; celebración del primer congreso sobre integración; establecimiento de clases de integración, de acuerdo con el Apartado 7 de la Ley sobre Organización Escolar, en las provincias de Styria, Tirol y Viena; creación de un grupo de trabajo a nivel ministerial (formado por representantes de los funcionarios, de los padres, de las personas afectadas y de expertos); primera evaluación de los programas educativos experimentales por parte del Centro para el Desarrollo Escolar de Graz. En 1986, se promulga el reglamento sobre «La Educación de niños con discapacidades físicas o sensoriales», con el fin de regular la integración de niños con discapacidades físicas o sensoriales en el sistema educativo austriaco. |
| 1988 | Creación del marco legal en materia de proyectos de escolarización integrada (Apartado 131a de la Ley sobre Organización Escolar), junto con la 11ª Enmienda a dicha Ley, y las directrices para la aplicación de estos programas educativos experimentales establecidas por el Ministerio Federal de Educación. Los programas experimentales se aplicaron en |

cierto número de clases, que se limitó al 10% del total de clases de educación especial que se impartía en cada provincia.

Se introdujo la orientación científica en todas las provincias.

- 1991 El límite del 10% se modificó y pasó al 20%, ya que el número de clases experimentales había aumentado drásticamente en algunas provincias.
- El Centro para el Desarrollo Escolar de Graz, en colaboración con los expertos que habían dirigido científicamente los experimentos, realiza una evaluación nacional de estos programas educativos experimentales.
- 1992 Debate en el seno de la Comisión para la Reforma Escolar.
- 1993 Se adoptan los criterios de integración en el sistema educativo, aunque limitándose a la enseñanza primaria (15ª Enmienda a la Ley sobre Organización Escolar). Además se continúan los programas experimentales dirigidos a introducir los criterios de integración en el nivel I de la enseñanza secundaria.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS EN LA EDUCACIÓN

3.2.1. OBJETIVOS

De acuerdo con las disposiciones del apartado 131a de la Ley sobre Organización Escolar, los programas educativos experimentales tenían como objetivo impartir una educación conjunta a los niños con discapacidades y a los niños sin discapacidades. Los programas experimentales abarcan cuatro modelos básicamente diferentes con distintos alcances y grados de experimentación. Estos modelos son los siguientes:

3.2.1.1. EL MODELO DE «CLASE DE INTEGRACIÓN»

Este modelo es el más fiel a las intenciones originales de las iniciativas presentadas por las asociaciones de padres. Por principio, los niños con discapacidades no son excluidos en función del carácter y de la gravedad de su discapacidad. Se pueden establecer distintos currículos, globales o parciales, para cada niño después de llevar a cabo un período de observación. La asistencia en materia de educación especial se imparte en la medida de las necesidades, por medio de los procedimientos de diferenciación interna.

3.2.1.2. EL MODELO DE CLASE COOPERATIVA

Es un modelo basado en la integración espacial. El establecimiento de una estrecha conexión espacial entre una clase de educación especial y una clase de enseñanza primaria debe facilitar la interacción social entre los niños con discapacidades y los niños sin discapacidades. La enseñanza se puede impartir de forma conjunta en las materias menos centradas en alcanzar un nivel de rendimiento y en las actividades escolares. La organización de los centros educativos no se ve afectada por este modelo.

3.2.1.3. LA ASISTENCIA O EL MODELO DE CLASE PEQUEÑA

Se trata de un modelo de integración con idénticos objetivos, que fue puesto en marcha por las autoridades educativas. Las clases de pequeño tamaño proporcionan el marco educativo necesario para contribuir a la superación de las dificultades de aprendizaje y de los problemas de conducta. Este modelo excluye a priori a los niños con discapacidades graves. Las clases pequeñas dependen de la enseñanza primaria y están consideradas clases de enseñanza primaria por la legislación. En las clases pequeñas, un profesor de educación especial imparte enseñanza a un número que oscila entre seis y doce niños, de acuerdo con el plan de estudios de la enseñanza primaria. Del mismo modo que en el Modelo B, se fomenta la cooperación entre las clases pequeñas y las clases de enseñanza primaria.

3.2.1.4. EL MODELO DE PROFESOR DE APOYO

Se utiliza cuando no se alcanza un promedio del 20% de niños con discapacidades y cuando los profesores sólo pueden trabajar a tiempo parcial. Los profesores de apoyo deben ayudar a los niños con discapacidades de forma flexible en respuesta a sus necesidades, de forma que sean capaces de participar plenamente en el sistema educativo.

Se están llevando a cabo programas experimentales con el fin de aplicar los mismos objetivos en el nivel I de la enseñanza secundaria, de forma que en el curso 1996/1997 se desarrolle una base legal que sirva de marco a estos programas.

3.2.2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

En este campo sólo ha cambiado el papel de los padres. Los niños con discapacidades de poca gravedad solían ser admitidos de forma provisional en los centros de enseñanza primaria. Si no podían seguir la formación debido a sus discapacidades físicas y mentales, se establecían unos procedimientos para asignarles a un centro de educación especial, que terminaba con la entrega de una notificación oficial. Estos procedimientos se basaban en la opinión de expertos especializados en materia de pedagogía, mientras que los padres no participaban en el proceso. Aunque los padres podían apelar contra la notificación enviada por las autoridades administrativas a nivel de distrito, las decisiones tomadas en segunda instancia no podían ser apeladas: el niño debía asistir a un centro de educación especial salvo en el caso de que los medios disponibles para asistir al mismo no fueran suficientes. Los alumnos con discapacidades graves recibían dicha notificación en el momento de la matrícula. Los niños con discapacidades graves podían quedar exentos de la escolarización obligatoria en cualquier momento y, por lo tanto, ser excluidos del proceso educativo.

La Ley sobre Escolarización Obligatoria fue modificada con la introducción de la integración en el sistema educativo formal. La notificación de «la asignación a un centro de educación especial», enviada por las Autoridades Educativas del Distrito, fue sustituida por una notificación en la que se declara que existen «necesidades educativas especiales». Este procedimiento no ha visto modificadas sus características básicas: a petición de los padres o del propio centro, el centro educativo y las Autoridades Educativas del Distrito encargarán un dictamen a un experto en pedagogía. Una nueva característica es que los padres pueden actualmente, por propia iniciativa, encargar y presentar los dictámenes de expertos. Una vez evaluada la existencia de necesidades en materia de educación especial, se decide dónde y de qué modo se puede proporcionar el apoyo educativo. Si los padres desean que su hijo reciba enseñanza en un centro educativo formal, las Autoridades Educativas del Distrito deberán garantizar que el niño pueda asistir al centro más cercano de enseñanza primaria, en que se proporcione la necesaria asistencia en materia de educación especial. Los padres pueden solicitar una entrevista entre las partes implicadas (autoridades educativas, director del centro, profesores, expertos) antes de tomar una decisión. Aunque el procedimiento no se ha modificado en sus características básicas, el papel de los padres se ha visto reforzado de forma considerable.

Con el fin de garantizar la aplicación de los principios de integración, el Gobierno Federal ha incrementado el número de plazas previstas para los profesores de educación especial asignado a las provincias. Las provincias son las responsables de la designación de las plazas docentes.

Se ha incluido una normativa constitucional para asistir a los inspectores escolares de distrito en esta tarea adicional, que permita a los Consejos Escolares Provinciales colegiados la designación de determinados centros que imparten educación especial como Centros de Educación Especial (CES). Todos los Centros de Educación Especial deberán «garantizar que todos los niños con necesidades educativas especiales reciban la mejor enseñanza posible en los centros de enseñanza general, aplicando y coordinando las medidas en materia de educación especial en otros tipos de centros educativos» (Apartado 27a, Ley sobre Organización Escolar). Estos centros deberán ser los responsables de impartir una formación sistemática, de llevar a cabo intercambios de experiencias y la evaluación, que en la fase experimental era realizada por los centros de orientación científica.

3.2.3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros de enseñanza primaria son los responsables de impartir una formación básica común, que tenga en cuenta la necesidad de la integración social. Con el fin de aplicar de forma práctica el principio de la integración, los legisladores decidieron establecer las bases jurídicas de dichos acuerdos, que no necesitaban una modificación amplia de la estructura organizativa del sistema educativo austriaco. Los profesores de educación especial no pertenecen al personal docente

ordinario, por lo que no gozan de la categoría de profesores de clase y no tienen sus mismos derechos, sino que pertenecen a una reserva de la que proceden los profesores adicionales que se asignan, cuando resulta necesario, a los centros de enseñanza primaria. Las decisiones relativas al empleo de un mayor o menor número de profesores de educación especial son responsabilidad de los Consejos Escolares de Distrito. Los Centros de Educación Especial tratan de promover una mayor participación de los centros educativos en estos procedimientos de toma de decisiones.

Se prevén acuerdos similares en el nivel I de la enseñanza secundaria, donde los centros educativos, en especial, las *allgemeinbildende höhere Schulen* (centros de enseñanza secundaria académica) participan más activamente en los procedimientos de toma de decisiones.

3.2.4. CURRÍCULO

En Austria, cada tipo de centro educativo está regulado por un currículo marco establecido a nivel nacional, que es adaptado por el profesorado a las condiciones particulares de cada centro. El currículo se divide en cursos en función de la edad. Los programas experimentales de integración escolar revelaron que la estricta división en materias impide, en vez de facilitar, la formación integrada de niños con discapacidades y de niños sin discapacidades. Los métodos de aprendizaje abierto, tales como los programas de trabajo semanal, el aprendizaje libre, la formación planificada, el aprendizaje mediante juegos, el aprendizaje orientado hacia proyectos y el aprendizaje a través de la investigación, que han sido incluidos en los currículos de la enseñanza primaria desde 1985, han alcanzado un papel primordial en la enseñanza primaria a través de la integración. En los centros de enseñanza secundaria general (*Hauptschule*) y en el ciclo básico de los centros de enseñanza secundaria académica (*allgemeinbildende höhere Schule*), el abandono de la formación estructurada por materias e impartida en clases de una hora resulta más difícil. Los programas educativos experimentales realizados a este respecto muestran que el aprendizaje abierto y el aprendizaje orientado por proyectos son factibles y eficaces también a este nivel.

La integración no modificó la estructura general de los currículos, aunque los centros educativos cuentan con una mayor capacidad de decisión. Por ejemplo, a partir de 1993, todos los centros de educación especial pueden aplicar los currículos de los centros de enseñanza primaria y de los centros de enseñanza secundaria general, y a la inversa, los centros de enseñanza primaria pueden utilizar los currículos de los centros de educación especial, ya sea en parte o en su totalidad. Los Consejos Escolares de Distrito son los responsables de decidir si los niños con necesidades educativas especiales deben seguir el currículo de los centros de educación especial y en qué medida. Los padres tienen derecho a recurrir esta decisión, que se comunica mediante una notificación oficial.

3.2.5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El éxito de la integración depende de la dedicación, de la capacidad y de la actitud de los profesores. La evaluación llevada a cabo por el Centro para el Desarrollo Escolar muestra que la formación de un buen equipo de profesores constituido por profesores de los centros de educación especial y de los centros de enseñanza primaria es un factor clave para la aplicación efectiva de la integración. A lo largo de décadas, los profesores de clase de Austria han actuado como «luchadores solitarios», sin imaginar siquiera una posible cooperación con sus compañeros. Este miedo a aventurarse en un terreno nuevo y desconocido se puede superar, otorgando a los profesores un poder de decisión a la hora de elegir a los otros miembros del equipo, así como dándoles la oportunidad de familiarizarse con sus respectivos principios y creencias educativos a través de los programas de formación conjunta.

Del mismo modo, durante la fase experimental se ha creado un sistema de formación permanente y postobligatoria destinado a los profesores de integración. Además de las actualizaciones periódicas y de los intercambios de experiencias, se han diseñado unos programas de formación con una duración de dos o tres semestres, que se han convertido en parte integrante de los cursos impartidos en la enseñanza postobligatoria y de los programas de formación. En la formación básica del profesorado, se incluyó la integración como una materia electiva obligatoria, además de formar parte de las prácticas docentes. En 1993, la introducción de la integración en el sistema educativo formal

impulsó un debate sobre la necesidad de modificar los currículos de los centros de formación del profesorado. La solución que se adoptará con toda probabilidad será la de crear un «área básica de integración» en todos los estudios de formación del profesorado, que sustituirá a los antiguos cursos complementarios, a las materias optativas, e incorporará los principios de la escolarización integrada en los contenidos fundamentales de las materias existentes.

Los profesores de materia, que hasta este momento disponían de un alto grado de libertad, en la actualidad deben coordinar y unificar sus contenidos y sus objetivos de forma periódica, lo que supuso la introducción de un nuevo enfoque. Los esfuerzos suplementarios requeridos tienen un efecto disuasorio, mientras que la satisfacción profesional adicional que se obtiene aún no es suficientemente apreciada.

3.2.6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

La formación conjunta de los niños con discapacidades y de los niños sin discapacidades compensa las desigualdades causadas por la segregación, tales como la exclusión de la comunidad de vecinos, la estigmatización y la disminución de oportunidades laborales. A lo largo de todo el proceso de reforma, nunca se pensó en lograr la integración en este proceso de los niños cuya lengua materna no es el alemán.

Resulta evidente la desaparición de esta estigmatización, por ejemplo, en el hecho de que un número creciente de padres desea que sus hijos sean evaluados para examinar si tienen necesidades educativas especiales, siempre que puedan permanecer en la enseñanza primaria. En Austria, en la medida en que los recursos de personal están asociados al número de niños con necesidades educativas especiales, los niños con un rendimiento más bajo en determinadas áreas sólo corren el riesgo de ser clasificados como niños con necesidades educativas especiales. Con el fin de evitar esta consecuencia, se ha definido el término «necesidades educativas especiales» de forma similar al concepto utilizado antes de la reforma de «necesidad de escolarización especial». Del mismo modo, la legislación federal se basa en el supuesto de que el promedio a largo plazo del 2,7% de niños con discapacidades no aumentará de forma significativa después de introducir los principios de integración en el sistema educativo oficial. Si esto no fuera así, se produciría un gran aumento de los costes y la satisfacción sistemática de las necesidades educativas especiales sería inviable desde el punto de vista financiero.

3.2.7. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Austria cuenta con un servicio institucionalizado de psicólogos escolares auxiliares. Estos psicólogos escolares actúan como contactos y asesores de los padres y de los profesores con niños que tengan dificultades de aprendizaje o problemas educativos. Siempre que cuenten con la autorización de los padres, pueden participar en calidad de expertos en los procedimientos de determinación de la existencia de necesidades educativas especiales. Además de los servicios de orientación escolar, la 15ª Enmienda a la Ley sobre Organización Escolar establece la creación de los Centros de Asesoramiento para la Educación Especial, que actúan en estrecha colaboración con los Consejos Escolares de Distrito y con los centros educativos. Por primera vez, los centros educativos austriacos tienen competencias en materia de asesoramiento, que deben ser determinadas por la legislación constitucional. En la actualidad, es difícil predecir cuál será el futuro desarrollo de la cooperación entre los dos organismos. Con toda probabilidad, las provincias aprobarán sus propios acuerdos.

3.2.8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

La evaluación de los programas educativos experimentales sobre integración se ha descentralizado; en la actualidad, son las provincias las responsables de llevarla a cabo. Mientras que el Ministerio Federal de Educación designaba una persona encargada de la evaluación científica de cada provincia y que era la responsable global; las provincias eran las responsables de la selección de las personas y de la asignación de las diversas funciones. Por lo que se refiere a la orientación científica, los objetivos se centran actualmente en la acción-investigación con un enfoque cualitativo. En los programas experimentales de evaluación empírica a gran escala, los científicos

cooperarán con el Centro para el Desarrollo Escolar, gestionado por el Departamento II del Ministerio de Educación que está situado en Graz. En otras cuestiones, se contrataron institutos de investigación científica (privados o asociados a las universidades). Del mismo modo, los representantes de las autoridades educativas (inspectores escolares de provincia y de distrito) participaron en el posterior desarrollo de la integración. Desde el punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo, se dispone de los resultados globales de la evaluación de los programas experimentales sobre integración.

4. REFORMAS DE LA *HAUPTSCHULE* (CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL)

4.1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En el sistema educativo austriaco, la *Hauptschule* (centro de enseñanza secundaria general) es el principal centro educativo destinado a los niños de diez a catorce años. El ciclo básico paralelo del *Gymnasium* (centros de enseñanza secundaria académica) está diseñado para los alumnos superdotados.

La Ley sobre Organización Escolar de Austria define las siguientes funciones de la *Hauptschule*:

- ◆ impartir una enseñanza general básica a través de unos estudios que constan de cuatro cursos;
- ◆ cualificar a los alumnos para la vida laboral y para su acceso a los centros de enseñanza secundaria media o superior, de acuerdo con sus intereses, aptitudes y capacidades.

Hasta 1985, la *Hauptschule* contaba con dos ramas. Los alumnos con un rendimiento muy elevado cursaban la primera rama, mientras que los alumnos con un menor rendimiento realizaban la segunda rama. En 1985 se modificó este sistema con la introducción de la «*Hauptschule* Integrada», que sólo distribuía a los alumnos por grupos de habilidad en las siguientes materias: Alemán, Idioma Extranjero y Matemáticas.

En 1986, los derechos de cogestión de los padres y tutores fueron reforzados e institucionalizados. Desde ese momento quedaron establecidos los derechos de los «órganos de asociación escolar» (foro del centro educativo, foro de clase), que, además, han sido ampliados de forma continua. Además de su función de asesoramiento, estos órganos de asociación escolar cuentan con mayores derechos a la hora de tomar las decisiones relativas a los currículos, el horario, la planificación de las actividades escolares, etc.

La 14ª Enmienda a la Ley sobre Organización Escolar creó el marco legal para lograr una mayor autonomía de los centros educativos, que otorgaba una mayor capacidad de decisión a dichos centros a la hora de tomar decisiones específicas sobre cuestiones relativas a los currículos y a la organización, con lo que se concedían nuevas oportunidades para que los centros educativos adquiriesen unas características más diferenciadas.

Las otras medidas que se pusieron en marcha para desarrollar el sistema austriaco de enseñanza secundaria se referían a las siguientes cuestiones:

- ◆ la igualdad de hombres y mujeres;
- ◆ el apoyo sistemático a los alumnos cuya lengua materna no es el alemán;
- ◆ los programas experimentales sobre los principales aspectos de la educación.

1984

1985	Reforma de la <i>Hauptschule</i>	Programas educativos
	Introducción de los grupos de capacidad	experimentales de asesoramiento sobre las principales cuestiones educativas

1986	Institucionalización de los órganos	Medidas para lograr la igualdad de hombres y mujeres
1987		
1988		
1989		Medidas sistemáticas para promover la educación de los niños cuya lengua materna no es el alemán
1990		
1991		
1992		
1993	Autonomía escolar	
1994		

4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LAS DIVERSAS ÁREAS EDUCATIVAS

4.2.1. OBJETIVOS

Tal y como se exponía en la introducción, la *Hauptschule* contaba con dos ramas hasta 1985.

El sistema de dos ramas de la *Hauptschule* era criticado por las siguientes razones:

- ◆ Los alumnos eran calificados en función de sus rendimientos más bajos (los alumnos con un alto nivel de dominio del lenguaje y con un bajo rendimiento en matemáticas cursaban obligatoriamente la segunda rama).
- ◆ La enseñanza de un Idioma Extranjero Moderno (en la mayoría de los casos, Inglés) era de carácter optativo para los alumnos de la segunda rama.
- ◆ El sistema no cuenta con medidas compensatorias; los procedimientos de acceso a otras formas de escolarización, aunque establecidos en la legislación, están restringidos al acceso «descendente».

La introducción de la «*Hauptschule* Integrada» supuso la creación de un sistema que aportaba estas soluciones para los problemas expuestos:

- ◆ En la actualidad, los alumnos se agrupan con independencia de su rendimiento en clases troncales heterogéneas, con tres grupos de capacidad en alemán, inglés y matemáticas. De conformidad con la legislación, los conocimientos requeridos para cursar el nivel superior son idénticos a los requeridos en el ciclo básico de la enseñanza secundaria académica. El resto de las materias se imparten en las clases troncales heterogéneas.
- ◆ El idioma moderno es una materia obligatoria para todos los alumnos.
- ◆ Introducción de las clases de recuperación con la finalidad de alcanzar el nivel superior, además de para evitar el descenso al nivel inferior. Las clases de recuperación se imparten en forma de cursos (cursos de recuperación). Antes de pasar a los alumnos a un nivel inferior, el centro educativo debe impartir unos cursos de recuperación a los alumnos como medida compensatoria.

Con la aplicación de la reforma escolar de 1985, se elaboraron nuevos currículos, que debían reflejar la nueva situación de las disposiciones generales, de los horarios y de los programas de estudio de las distintas materias. Estos currículos permiten la creación de centros especializados dentro del sistema estándar de la *Hauptschule*, lo que constituye una característica única del sistema educativo austriaco. Se han creado los siguientes centros educativos especializados dentro del sistema estándar de la *Hauptschule*: centros educativos especializados de música, deportes y esquí.

Además de los programas de estudio de las distintas materias, el currículo austriaco emplea el concepto de los «principios de formación», que son considerados objetivos interdisciplinarios y que constituyen los principios fundamentales de la educación. Los principios de formación se definen como una combinación de contenidos, metodologías y de otros requisitos educativos, que deben reflejar las tendencias actuales de la educación. Los currículos de 1985 hacen referencia a los siguientes principios de formación: educación sanitaria, lectura, medios de comunicación, educación política (que incluye la formación cívica y la educación para la paz), educación sexual, formación lingüística, educación medioambiental, seguridad vial, formación empresarial (que incluye formación del consumidor y economía), y preparación para la vida laboral (formación laboral).

Otro elemento característico del sistema educativo austriaco son las actividades escolares. De acuerdo con la legislación, estas actividades escolares deben complementar la enseñanza curricular, permitiendo un contacto inmediato y real con la vida empresarial, social y cultural, además de fomentar la formación musical y la educación física. Ejemplos de estas actividades escolares son las salidas y excursiones, las semanas de deportes de verano, las semanas de deportes de invierno, las semanas de actividades (por ejemplo, semanas musicales, semanas sobre ecología, semanas de aprendizaje intensivo de los idiomas, semanas creativas, etc.), y los programas de intercambio (con los centros educativos internacionales).

En el nivel de la *Hauptschule*, la principal reforma se introdujo con la aprobación de la 14ª Enmienda a la Ley de Organización Escolar de 1993, que concedía a los centros educativos mayores responsabilidades con el fin de desregular y descentralizar el sistema educativo, incorporando el concepto de autonomía a la enseñanza. Desde un punto de vista histórico, se puede hablar de un cambio de paradigmas en el sistema educativo austriaco, que tradicionalmente se había basado en procedimientos y normativas muy centralizados.

Dentro de los límites establecidos y de conformidad con las disposiciones relativas a la autonomía, los centros educativos pueden decidir sobre las siguientes cuestiones:

- ◆ número de horas semanales destinadas a cada materia (horario);
- ◆ cuestiones de contenido relativas al programa de estudios de cada materia;
- ◆ número de alumnos requerido para dividir o crear grupos en las diversas materias;
- ◆ organización y contenido de las clases de recuperación.

Asimismo, se modificó el Reglamento de Actividades Escolares, que, en la actualidad, sólo mantiene la diferenciación entre actividades de un día y de varios días. Los centros educativos pueden decidir libremente sobre los contenidos y sobre la organización, siempre dentro del marco legal establecido.

4.2.2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

Durante los últimos años se han introducido las siguientes modificaciones:

- ◆ la Administración Federal ha cedido algunos de sus derechos (por ejemplo, competencias curriculares) a los propios centros educativos;
- ◆ las Autoridades Educativas han transferido de forma progresiva parte de sus derechos a los órganos de asociación escolar creados en 1986, en los que participan los padres y los profesores.

Al contrario que en los centros educativos gestionados a nivel federal, la autonomía financiera y de personal de la enseñanza obligatoria no tiene un papel importante en el desarrollo de posteriores medidas desregularizadoras.

4.2.3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Mientras que la comunidad escolar (es decir, las asociaciones de las comunidades generadoras de alumnos) es responsable del mantenimiento de los centros de enseñanza obligatoria, las

comunidades locales no participan ni en la gestión de estos centros educativos, ni en la contratación del personal docente, ni en el funcionamiento diario.

Los directores de los centros educativos son los responsables de la gestión pedagógica y administrativa de los mismos. Las provincias son las responsables de establecer los métodos para la designación de los directores de los centros educativos. En los últimos años, todas las provincias han realizado esfuerzos para lograr que la designación de los directores se lleve a cabo en función de unos criterios más objetivos.

En todas las designaciones futuras, los directores de los centros educativos serán nombrados por un período establecido (en principio, cuatro años). Después de este período de «prueba», la acción conjunta de las autoridades educativas y del foro del centro educativo puede llevar a la destitución del director del centro.

En 1986, se institucionalizaron el foro del centro educativo y el foro de clase como órganos de asociación escolar en el seno de la enseñanza obligatoria. En principio fueron concebidos como órganos consultivos, pero el foro del centro educativo y el foro de clase se están convirtiendo de forma progresiva en órganos de toma de decisiones. El foro de clase está formado por los padres y por el director del centro. El foro del centro educativo está compuesto de forma paritaria por representantes de los padres de los alumnos de las distintas clases y por los profesores responsables de las mismas, y está presidido por el director del centro educativo. En los últimos años, el foro del centro educativo cuenta cada vez con más derechos en materia de toma de decisiones, por ejemplo, en las cuestiones relativas a la planificación de las actividades escolares, a la aplicación de las disposiciones curriculares sobre la autonomía, al establecimiento del número requerido de alumnos para dividir o crear los grupos, y a la introducción de la semana de cinco días lectivos.

4.2.4. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

A partir de 1983, los alumnos son distribuidos en uno de los tres niveles de capacidad en las materias de Alemán, Matemáticas e Idioma Extranjero Moderno, después de un período de observación que dura generalmente de ocho a diez semanas. Los requisitos para el acceso al nivel superior son idénticos a los requisitos establecidos por los centros de enseñanza secundaria académica. Normalmente, la enseñanza se imparte en grupos de capacidad homogéneos, que son más pequeños que la clase troncal. En el resto de las materias, los alumnos permanecen en la clase troncal y reciben la enseñanza de forma conjunta.

4.2.5. CURRÍCULOS

Las modificaciones relativas al contenido de los currículos se refieren a la **«Igualdad de hombres y mujeres»**:

- ◆ en la década de los 70 se introdujo el principio de la enseñanza mixta en el sistema educativo austriaco;
- ◆ en 1987, «Economía Doméstica» pasó a tener carácter obligatorio para ambos sexos (hasta ese momento, los alumnos sólo podían elegir «Dibujo Geométrico»);
- ◆ a partir de 1993, los alumnos pueden elegir entre las materias obligatorias de «Taller Textil» y «Taller Técnico» con independencia de su sexo (hasta ese momento, los alumnos debían cursar «Taller Técnico» y las alumnas «Taller Textil»);
- ◆ introducción de la «Formación para la igualdad de hombres y mujeres» como nuevo principio de formación.

Las modificaciones curriculares aprobadas de acuerdo con el concepto de la «autonomía de los centros educativos», junto con la 14ª Enmienda a la Ley de Organización Escolar de 1993, causaron las siguientes modificaciones:

- ◆ hasta ese momento, el número de horas para cada curso y para cada materia se establecían en el programa. En la actualidad, los centros educativos determinan de forma independiente el número de horas que se imparte para cada materia y para cada curso en el ciclo de cuatro

años de la *Hauptschule*. Por ejemplo, el currículo establece que el número de horas que se debe dedicar a lo largo de este período de cuatro años a Matemáticas puede variar entre quince y veinte, entre siete y doce para Geografía y Formación Empresarial, y entre doce y veinte horas para Educación Física. Sólo se estable de forma definida el número total de horas (anteriormente 133, 127 a partir de 1996);

- ◆ dentro de este programa de referencia, los centros educativos pueden decidir libremente cómo asignan las 16 horas (a lo largo de un período de cuatro años);
- ◆ finalmente, las clases de recuperación se han modificado en su organización y en su contenido;

A la hora de evaluar las medidas introducidas por el nuevo concepto de autonomía escolar, los resultados reflejan las siguientes tendencias:

- ◆ muchos centros educativos han introducido el «Aprendizaje Social» como un nuevo enfoque. A menudo, se dedican unidades docentes diferenciadas a los temas de este campo;
- ◆ se ha puesto el énfasis en los idiomas extranjeros: los centros educativos tienden a reforzar sus programas de idiomas extranjeros, dando mayor importancia al Inglés o introduciendo el Segundo Idioma Extranjero;
- ◆ las nuevas tecnologías: los centros educativos conceden prioridad a los temas relacionados con el procesamiento electrónico de los datos y con la informática;
- ◆ además, se ha producido un gran número de iniciativas locales específicas para crear unos centros educativos diferenciados y para establecer las prioridades, en línea con la tendencia de la política educativa austriaca, tanto a lo largo de los últimos años como en el futuro, de crear una sinergia en el desarrollo escolar mediante la asignación de más responsabilidades a los propios centros educativos.

Austria cuenta con una larga tradición de programas educativos experimentales sobre organización escolar y sobre los currículos. Incluso antes de la introducción de la «*Hauptschule* Integrada» en 1985, se llevaron a cabo programas educativos experimentales con carácter preliminar de gran profundidad y alcance.

Los programas educativos experimentales que se han llevado a cabo en las últimas décadas estaban dirigidos a la solución de las siguientes cuestiones:

- ◆ las dificultades a la hora de canalizar el flujo de alumnos en un sistema educativo que se basa en la diferenciación externa, tal y como se expuso al comienzo, dio lugar al proyecto piloto «*Neue Mittelschule*», que trataba de realizar una reforma estructural mediante la introducción de un sistema de diferenciación interna en un marco educativo que admita a todos los alumnos pertenecientes a un grupo de edad (*Gesamtschule* o centros educativos conjuntos para los alumnos de edades comprendidas entre los diez y los catorce años);
- ◆ la integración de los niños con discapacidades en el sistema oficial de escolarización, después de un amplio debate, fue introducida en 1993 en la enseñanza primaria, lo que propició la realización de una amplia gama de programas educativos experimentales sobre integración en la enseñanza secundaria;
- ◆ los grupos de capacidad existentes en la *Hauptschule* no resultaban del todo eficaces, por lo que se llevaron a cabo programas educativos experimentales sobre diferenciación, que trataban de verificar otras formas alternativas de diferenciación en función del rendimiento.

4.2.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En Austria, los profesores de los centros de enseñanza obligatoria cursan sus estudios en los centros de formación del profesorado, que no tienen carácter universitario (*Pädagogische Akademien*). Los estudios que conducen al título de profesor de enseñanza primaria, de enseñanza secundaria general o de educación especial tienen una duración de seis semestres. Los profesores de los centros de enseñanza secundaria general deben superar un examen de materia en dos ámbitos especializados (Alemán, Idioma Extranjero, o Matemáticas y una segunda materia).

Desde el punto de vista de la práctica, se han planteado los siguientes problemas:

- ◆ resulta virtualmente imposible que todas las materias técnicas sean impartidas por profesores cualificados que hayan superado los exámenes requeridos. Por lo tanto, los profesores a menudo deben impartir materias para las que no cuentan con una cualificación oficial (examen de materia);
- ◆ los nuevos retos que se presentan a los centros educativos y las nuevas materias (por ejemplo, Orientación Profesional y Laboral, Informática) generan nuevas demandas. Los centros educativos necesitan expertos para realizar las nuevas funciones, que no se pueden formar en número suficiente para cubrir las necesidades actuales a través de los canales existentes de formación;
- ◆ los nuevos enfoques educativos no tienen en cuenta el sistema de profesores de materia, sino que promueven la utilización de pequeños equipos de profesores en una clase (curso), incluso en la enseñanza secundaria. Los programas educativos experimentales que se han llevado a cabo en este campo muestran que la aplicación de estos nuevos enfoques es una necesidad urgente, en especial, en relación con los nuevos retos a los que debe hacer frente el sistema educativo (por ejemplo, la integración).

Por todos estos motivos, surge la necesidad de cualificar al personal docente mediante la formación permanente y los programas de desarrollo.

Se han creado unos Cursos Nacionales de Formación para ambos sectores de la enseñanza y de la formación postobligatoria, que imparten una formación especializada al personal docente para que pueda realizar las nuevas funciones que se le encomiendan, mediante unos programas de estudio de cuatro semestres.

Por lo que se refiere a la formación permanente y avanzada del profesorado, se percibe una tendencia clara hacia la formación interna y postobligatoria. Los propios centros educativos son los que mejor pueden resolver las nuevas demandas de la enseñanza postobligatoria, así como desarrollar los equipos escolares.

4.2.7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Debido a factores internos (por ejemplo, la introducción de los grupos de capacidad) y a factores externos (por ejemplo, la fuerte inmigración que se produjo tras la crisis de los Balcanes), en los últimos años se han desarrollado tres grandes áreas de apoyo y de compensación:

La Enmienda de 1993 que introducía la autonomía escolar supuso cambios importantes en el sistema de clases de recuperación:

- hasta ese momento las clases de recuperación se limitaban a las materias con una enseñanza diferenciada en función de los niveles de rendimiento (es decir, Alemán, Idioma Extranjero y Matemáticas). En la actualidad, las clases de recuperación se imparten a los alumnos que requieren una atención especial como medida compensatoria en todas las materias obligatorias;
- el sistema de clases de recuperación estaba diseñado originariamente como una enseñanza suplementaria impartida durante un período limitado de tiempo. Las nuevas disposiciones establecen un sistema de enseñanza integrada de recuperación que no suponga una carga excesiva para los alumnos con un menor rendimiento. Por otra parte, el sistema de enseñanza integrada de recuperación (un segundo profesor durante determinadas fases de la formación para la diferenciación interna y externa, los equipos docentes) abre nuevos caminos a la hora de desarrollar una «metodología de la recuperación» bien diferenciada.
- ◆ La integración de alumnos con discapacidades en la enseñanza secundaria ya se ha tratado en un capítulo diferente. A partir de 1988, la integración está regulada por unas disposiciones legales específicas que conceden la categoría de programa educativo experimental a los programas de escolarización integrada. Estos programas experimentales muestran la

necesidad de establecer nuevas estructuras organizativas, con el fin de aplicar una diferenciación en función del rendimiento que no se base ni en los grupos de habilidad ni en los procedimientos de diferenciación externa.

- ◆ A partir de 1988 se han realizado diversos programas piloto para permitir que los alumnos de los centros de educación especial puedan lograr el título que otorga la *Hauptschule*, tras realizar unos estudios de un año.
- ◆ La necesidad de proporcionar asistencia a los niños cuya lengua materna no es el alemán creó una demanda específica de medidas compensatorias a este respecto:
 - se ha establecido una asignación específica dentro del programa de creación de plazas docentes para satisfacer (mediante la integración) las necesidades de los alumnos cuya lengua materna no es el alemán (hijos de trabajadores extranjeros, refugiados políticos);
 - en los casos extremos (gran número de niños refugiados tras la guerra de los Balcanes), se han creado clases independientes para refugiados con carácter temporal, cuyo objetivo era el de lograr la integración de los alumnos con una lengua materna que no es el alemán;
 - desarrollo de una formación suplementaria en la lengua materna de los niños procedentes de otros países;
 - por último, la idea de «aprender de los otros» en una sociedad pluricultural se ha convertido en un rasgo característico de los currículos de los centros de enseñanza obligatoria, gracias a la introducción del «Aprendizaje Intercultural» como uno de los principios de formación de los currículos del sistema educativo austriaco.

4.2.8. SERVICIOS DE ASISTENCIA ESCOLAR

Tradicionalmente, el sistema educativo austriaco ha concedido prioridad al asesoramiento y la orientación profesional y laboral.

- ◆ Se ha creado una red de asesores que actualizaba el servicio de asesoramiento profesional creado en la década de los 70. La función de esta red es la de proporcionar una orientación individualizada a los alumnos sobre todas las cuestiones relacionadas con la educación. Hoy en día, todas las *Hauptschulen* cuentan con asesores educativos.
- ◆ Se ha introducido la «Orientación y Asesoramiento Profesional y Laboral» como ejercicio optativo. Mientras tanto, muchos centros educativos imparten esta materia como materia obligatoria de acuerdo con las disposiciones sobre la autonomía de los centros educativos, que les concedía una cierta libertad en el diseño curricular.
- ◆ Por otra parte, el currículo austriaco especifica que la «preparación para la vida laboral y profesional» es uno de los principios de la formación, al que se debe dar importancia en los cursos tercero y cuarto de la *Hauptschule*.

4.2.9. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

El «Reglamento General de la Inspección Educativa» de 1983 constituye el marco legal que regula las actividades de la Inspección en los centros austriacos de enseñanza obligatoria. De acuerdo con la normativa administrativa, la Inspección tiene dos funciones primordiales:

- ◆ es el organismo responsable de la supervisión de los centros educativos;
- ◆ proporciona orientación pedagógica y administrativa a los centros educativos.

El Reglamento de 1983 otorga a la Inspección las funciones de coordinación, de asesoramiento y de resolución de conflictos.

En la actualidad, los inspectores educativos definen su papel como un papel de asesoramiento. Esta interpretación interna del papel de la Inspección, así como las nuevas funciones generadas por el desarrollo de la autonomía de los centros educativos, han producido una multiplicación de las funciones atribuidas a los inspectores educativos: un enfoque más centrado en el asesoramiento, en la

asistencia a los proyectos de desarrollo y de transformación de los centros educativos, en la supervisión más estrecha de la «calidad de los centros educativos», así como en la capacidad de gestión.

Dentro de este ámbito han surgido dos tendencias:

- ◆ los profesores y los directores consideran cada vez más difícil la realización de las funciones y del trabajo en los centros educativos. Sólo si los alumnos reciben la asistencia y la orientación necesarias, se podrá alcanzar un aumento del nivel de iniciativa y de confianza;
- ◆ los padres y la opinión pública tienden a excederse en sus expectativas respecto a los potenciales logros de los centros educativos. Actualmente, los padres están menos preparados para tolerar una enseñanza poco eficaz, represiva o mal enfocada;

En los últimos años, la imagen de la Inspección ha cambiado radicalmente. Mientras que anteriormente predominaban las nociones de inspección y de control, estas tendencias han sido sustituidas por los principios de asesoramiento y evaluación.

5. REFORMAS DEL *POLYTECHNISCHER LEHRGANG* (CURSO DE FORMACIÓN PRE-PROFESIONAL)

5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En 1966 se prolongó el período de escolarización obligatoria hasta nueve años. Al mismo tiempo, se introdujo el curso de formación pre-profesional como una nueva forma de escolarización de un año de duración para los alumnos que desean incorporarse a la vida laboral una vez terminado el período de escolarización obligatoria. En el curso noveno de la enseñanza obligatoria, los alumnos deben consolidar su educación general en relación con la vida práctica y con su futuro trabajo. Una adecuada orientación profesional debe facilitar las decisiones de los alumnos sobre su futuro profesional.

El final del octavo curso todavía constituye un punto de inflexión a la hora de canalizar a los alumnos hacia la enseñanza general superior o hacia los centros de formación técnica y profesional. La enseñanza impartida en los propios centros no se vio afectada por la prolongación del período de escolarización obligatoria. Se introdujo el curso de formación pre-profesional como una fase preliminar de la formación profesional a través del sistema dual (enseñanza impartida en los centros de formación profesional a tiempo parcial combinada con la formación en el puesto de trabajo): los aprendices comenzaban su formación un año más tarde. Aunque no se encuentra completamente integrado en el sistema educativo, el curso de formación pre-profesional ha sido un estímulo constante a la reforma.

Después de una fase experimental de diez años, en 1981 se aprobaron en la legislación los elementos clave de la primera gran reforma. Se fomentaba la motivación del alumnado mediante la diferenciación en función del rendimiento (por ejemplo, con la creación de los grupos de habilidad en las materias obligatorias de Alemán y Matemáticas), y a través de la diferenciación en función de los intereses (con la creación de las materias electivas obligatorias).

Una vez realizado con éxito el curso de formación pre-profesional, los alumnos que han finalizado el curso séptimo en un máximo de ocho años de escolarización pueden acceder al nivel II de la enseñanza secundaria. Los alumnos que han finalizado con éxito el curso octavo pueden acceder al curso primero de los centros de formación profesional media y superior, o al curso quinto de los centros de enseñanza secundaria académica.

En el curso 1989/90 se introdujo el Idioma Extranjero Moderno como materia obligatoria para todos los alumnos del curso de formación pre-profesional.

Los programas educativos experimentales que se lanzaron en 1992 estaban centrados en lograr mejores rendimientos de los alumnos, en la creación de nuevos canales para la transición al curso

décimo de los centros de formación técnica y profesional, así como en la aplicación de la autonomía de los centros educativos, de acuerdo con los requisitos regionales del currículo. Todas las reformas que se llevaron a cabo a partir de la segunda mitad de la década de los 90 respondían a programas de política gubernamental, que trataban de instaurar una mayor permeabilidad entre los distintos tipos de centros educativos, así como de integrar el curso de formación pre-profesional en el sistema de formación técnica y profesional.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS EDUCATIVOS

5.2.1. OBJETIVOS

De acuerdo con la enmienda global a la Ley de Centros Educativos de 1982, en la formación pre-profesional se llevaron a cabo las siguientes reformas:

- ◆ mayor interés y mejor integración del curso en el sistema educativo, incorporando las nociones de diferenciación en función del rendimiento y de diferenciación en función del interés en los currículos (curso de formación pre-profesional, enseñanza secundaria general);
- ◆ adaptación regional de los currículos: los centros educativos pueden de forma «autónoma» decidir sobre algunas cuestiones relativas a los currículos (decisiones en las que participan los órganos de asociación escolar);
- ◆ fomento de la enseñanza del idioma extranjero (por ejemplo, con la introducción del Idioma Extranjero Moderno como materia obligatoria para todos los alumnos);
- ◆ formación informática básica para todos los alumnos;
- ◆ formación conjunta para los profesores de enseñanza secundaria general y para los profesores del curso de formación pre-profesional;
- ◆ desarrollo de la organización de la formación permanente del profesorado (*Pädagogische Institute*);
- ◆ fomento de la mejora individual de los alumnos (por ejemplo, por medio de un sistema de clases de recuperación bien diseñado);
- ◆ medidas encaminadas a la integración de los niños con un rendimiento más bajo y de los niños cuya lengua materna no es el alemán.

5.2.2. CURRÍCULO

En 1982, la introducción de gran parte de los programas educativos experimentales en el sistema educativo oficial supuso un punto de inflexión en el desarrollo general del mismo. Las prioridades del sistema educativo se trasladaron al diseño de nuevos contenidos curriculares, así como a la mejora de la metodología pedagógica (en especial, las formas de trabajo social realizadas dentro del marco de la reforma interna de los centros educativos).

Los alumnos del curso de formación pre-profesional fueron agrupados en función de su rendimiento en las materias obligatorias de Alemán y Matemáticas (en tres grupos de habilidad), con el fin de adecuarse a los distintos antecedentes educativos, a los diversos niveles de motivación y a los diferentes niveles de rendimiento. Se podían aplicar medidas de recuperación con carácter individualizado en las materias centradas en el nivel de rendimiento, mediante el fomento de una mayor homogeneidad del rendimiento y el establecimiento de grupos más pequeños. Se introdujeron las clases de recuperación para facilitar el paso a los niveles superiores, así como para impedir el descenso a los grupos de nivel inferior.

La introducción de un sistema de materias obligatorias electivas se llevó a cabo para incrementar la motivación de los alumnos. Este sistema de materias obligatorias electivas permite adecuar el curso de formación pre-profesional a los intereses de los alumnos, ayudando a cumplir su función de orientación profesional.

Además de la introducción de los grupos de habilidad en 1981, el nuevo currículo del curso de formación pre-profesional, aprobado en 1989, supone otro cambio importante en la normativa marco que ha regulado el funcionamiento de este tipo de centros educativos desde su creación.

En la actualidad, el Idioma Extranjero Moderno es obligatorio para todos los alumnos de este tipo de centros, así como para el resto de centros educativos que imparten enseñanza a los niños de edades comprendidas entre los diez y los catorce años. En la práctica, se imparte Inglés, que se puede seguir estudiando en los centros educativos de nivel superior. Además de Inglés, el currículo cuenta con Francés, Croata, Esloveno y Húngaro como Idiomas Extranjeros Modernos. Por otra parte, los alumnos pueden elegir un segundo Idioma Extranjero Moderno dentro de las materias obligatorias electivas. Esta medida responde a la creciente tendencia hacia una Europa común y hacia el intercambio cultural por encima de las fronteras nacionales.

Con el fin de impartir la enseñanza de forma eficaz, en la materia de Idioma Extranjero Moderno los alumnos son distribuidos en grupos de habilidad, del mismo modo que en Alemán y en Matemáticas. Estos grupos se establecen en función de los niveles de habilidad y de la capacidad para aprender de los alumnos (grupos de habilidad).

El sistema de materias obligatorias electivas responde a las necesidades de diferenciación en función de los intereses, de acuerdo con la función de la formación profesional. Además de las materias obligatorias generales (24,5 unidades semanales), los alumnos pueden seleccionar libremente nueve unidades semanales entre un amplio abanico de materias técnicas, económicas, sociales, humanas o agrícolas.

Esta enmienda curricular concedía prioridad a las nuevas tecnologías. Se añadió Informática Aplicada a la lista de materias obligatorias electivas. Por otra parte, el currículo revisado introduce la «Preparación para las nuevas tecnologías, en especial, tecnología de la comunicación y de la información» como un nuevo principio de formación.

Se reformaron materias existentes como los Estudios Profesionales y la Orientación Profesional Práctica. En el curso de formación pre-profesional, estas dos materias tienen una función de modelo, ya que incorporan elementos interdisciplinares muy cercanos a la vida real y a la práctica profesional. Los alumnos que pretenden cursar una formación profesional dual (en los centros de formación profesional a tiempo parcial junto con formación en el puesto de trabajo) reciben la orientación necesaria para elegir correctamente su futura profesión, lo que, a su vez, les ayudará a llevar una vida satisfactoria.

El programa de estudios se ha ampliado en una unidad y media (en la actualidad, consta de 33,5 horas semanales), con un énfasis cada vez mayor en los contenidos directamente relacionados con la vida real y profesional. El nuevo currículo no modifica ninguna de las características generales del curso de formación pre-profesional, sino que trata de adecuarlo a la sociedad actual en materia de contenidos, de tecnologías y de sus aplicaciones prácticas a la vida.

La 14ª Enmienda a la Ley sobre Organización Escolar de 1993 proporcionó un marco legal al concepto de autonomía escolar. Actualmente, los centros educativos pueden diseñar sus propios currículos de acuerdo con la normativa establecida a nivel central, que tiene carácter obligatorio. Por lo que se refiere al curso de formación pre-profesional, los órganos de representación compuestos por padres, profesores y alumnos (*Schulgemeinschaftsausschuß*) son los responsables de la promulgación de disposiciones dentro del marco de la autonomía escolar.

Por lo que se refiere a los centros de enseñanza secundaria general, el Ministerio Federal de Educación y Asuntos Culturales ha establecido una legislación marco en una ordenanza curricular de 1993. Se está elaborando una normativa similar relativa al curso de formación pre-profesional. En el curso académico 1995/1996 se pusieron en marcha los primeros programas piloto.

A partir de 1992, se han desarrollado unos programas educativos experimentales en relación con la ampliación de la oferta de materias obligatorias optativas, basadas en el interés personal de cada alumno, con el fin de impartir una formación profesional básica y de fomentar la adquisición de

cualificaciones clave. El currículo experimental se elaboró de acuerdo con el modelo del resto de centros educativos (para el noveno curso), de forma que se cuenta con la posibilidad de acceso a los centros superiores de formación técnica y profesional sin pérdidas de tiempo.

5.2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A partir de 1982, los profesores del curso de formación pre-profesional cursan sus estudios en los centros de formación del profesorado (*Pädagogische Akademien*) durante seis semestres, junto con los profesores de los centros de enseñanza secundaria general. En la medida en que el curso de formación pre-profesional está organizado en unidades pequeñas, los profesores deben impartir varias materias. Este tipo de centro educativo tiene una necesidad constante y continua de impartir formación permanente y postobligatoria a su personal docente.

La formación permanente y postobligatoria se imparte en los *Pädagogische Institute*. En 1983, se fusionaron las instituciones que impartían la formación permanente general y profesional, así como los programas de desarrollo para profesores, para facilitar la organización de futuras actividades inter-institucionales de formación. Con el fin de garantizar que la formación permanente y postobligatoria del profesorado esté encaminada a tipos específicos de centro educativo, los *Pädagogische Institute* cuentan con cuatro departamentos (centros de enseñanza obligatoria general, centros de formación profesional a tiempo parcial, centros de enseñanza secundaria general superior, centros de formación técnica y profesional). Los jefes de departamento se turnan en la dirección global de estos Institutos durante un período máximo de tres años. La gama de estudios que se ofrece dependerá de las necesidades reales de cada provincia; la asistencia a las actividades de formación tiene carácter voluntario. Estos cursos se imparten en el horario de trabajo o fuera de éste.

Los «Talleres Industriales para Profesores» son una forma interesante de formación permanente del personal docente que imparte el curso de formación pre-profesional. A lo largo de una quincena, los profesores trabajan durante cuarenta horas en la mesa de trabajo o en la línea de montaje, con el fin de hacerse conscientes de los requisitos físicos y mentales que deben tener los aprendices y el personal laboral, así como para obtener una experiencia de primera mano.

5.2.4. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

En 1987, el currículo del curso de formación pre-profesional reorganizaba el sistema de clases de recuperación, en especial, en relación con la transición a un nivel de capacidad superior.

La asistencia a los hijos de trabajadores extranjeros cuya lengua materna no es el alemán tiene por objetivo la integración de estos niños a sus clases. Los cursos de recuperación de lengua alemana y la formación complementaria en lengua materna se imparten tanto en la *Hauptschule* como en el curso de formación pre-profesional, durante el horario lectivo y fuera de éste.

Con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y de rebajar la carga de los padres que deben criar y educar a sus hijos, en 1972 el Parlamento Austriaco estableció que los libros de texto deben ser gratuitos para todos los alumnos. Estos libros de texto son propiedad de los mismos. En la actualidad, los alumnos tienen derecho a libros de texto gratuitos desde el primero hasta el último año de escolarización. Esta campaña pretende garantizar que los libros de texto de alto valor educativo lleguen no sólo a los alumnos de todos los tipos de centros educativos, sino también a las minorías lingüísticas y a los niños ciegos o con severos problemas de visión. En un esfuerzo por reducir los costes y por promover una adecuada utilización de los libros, se están debatiendo planes para cobrar una pequeña contribución a los padres con el fin de cubrir los gastos de los libros de texto.

5.2.5. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

Desde el comienzo de la década de los 70, la legislación establece la necesidad de evaluar y de validar científicamente los resultados de todos los tipos de programas educativos experimentales. Hasta ahora, esta obligación sólo se aplicaba a la evaluación científica de los programas educativos experimentales. No existe una evaluación científica del sistema educativo oficial (evaluación del sistema). Aunque se están desarrollando los primeros proyectos, en especial, en relación con las reformas encaminadas a incrementar la autonomía de los centros educativos y con la aplicación de

los proyectos de desarrollo escolar asociados a las mismas. De acuerdo con las tendencias generales de descentralización de las estructuras educativas de toma de decisiones, en 1988 se ha transferido en gran medida a las autoridades locales y regionales la responsabilidad en materia de orientación, seguimiento y evaluación de los programas educativos experimentales, aunque las instituciones federales mantienen un papel consultivo.

Las nuevas tendencias del desarrollo escolar están dirigidas a la evaluación no sólo del rendimiento de los alumnos en relación con las materias, de acuerdo con los requisitos estatutarios, sino también al fomento de las capacidades y a la preparación del personal escolar (directores de los centros educativos, profesores), con el fin de evaluar los procesos pedagógicos y educativos, la organización social de los centros educativos y el conjunto de actividades de los mismos, es decir, para promover la capacidad de autoevaluación de los centros educativos. Junto con la reforma que condujo a la autonomía escolar, los procedimientos auxiliares de formación permanente reforzarán la capacidad y la preparación de los profesores y de los directores de los centros educativos, a la hora de evaluar con la metodología adecuada la eficacia de las medidas adoptadas de conformidad con la legislación sobre autonomía escolar.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

CAPÍTULO 2

Satzke, Klaus; Wolf, Wilhelm (editing): Lehrplan der Volksschule, Vienna, Österreichischer Bundesverlag, 7. Auflage, 1994.

Wolf, Wilhelm; Antoni, Dieter (editing): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Vienna. Österreichischer Bundesverlag, 2. Auflage, Vienna 1996.

Olechowski, Richard; Wolf, Wilhelm (ed.): Die kindgemäße Grundschule. Vienna, Jugend & Volk, 1990.

Leitner (ed): Evaluation von Innovationen im Bereich der Grundschule, Österreichischer Bundesverlag, 1993.

Team of authors: Frühes Sprachenlernen eine Chance?, in: Schriftenreihe ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 2/3-95, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1988.

Team of authors: Grundschule - I. Teil, in: Schriftenreihe ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 1-91, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1991.

Team of authors: Grundschule - II. Teil, in: Schriftenreihe ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 5/91, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1991.

Weidinger Walter, Gröpel Wolfgang: Das Übertrittsverhalten der Volksschulabgänger. Regionale Unterschiede und differente Anteile ausländischer Schüler and Schulen. Die Konkurrenzsituation zwischen Hauptschule und allgemeinbildender höherer Schule, Stadtschulrat für Wien. School year 1992/93.

Karas/Kahlhammer/Moser: Übergangshilfen beim Zehnjährigen im Bundesland Salzburg, Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulentwicklung, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1990.

Pinterits, Manfred: Projekt Sprachstandserhebung. Eine Pilotstudie des Pädagogischen Instituts in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien. School year 1992/93.

Stadtschulrat für Wien (ed.): Das Wiener Schulwesen 1980 - 1992.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (ed.): Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten, Informationsblätter zum Schulrecht.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (ed.): Aller Anfang 1. Klagenfurt, Zentrum für Schulentwicklung.

CAPÍTULO 3

Anlanger, O.: Behindertenintegration. Geschichte eines Erfolges, Schulhefte, Jugend&Volk, Vienna, 1993.

Benkmann/Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher in der allgemeinen Schule, Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland, Pädagogisches Zentrum Berlin, 1991.

Bews, S.: Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen, Innsbruck 1992.

Bess/Klaghofer: Begabte Schüler in Integrationsklassen, Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistung, sozialen und emotionalen Faktoren, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg., Volume 2, 1991, pp 215 - 222.

Debenjak/Jaeger: Fallstudien Sonderpädagogische Zentren, ed: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Dept. I, Klagenfurt, 1993:

- Zentrum für kooperative Pädagogik Feldkirchen, case study 1
- Zentrumsschule Rankweil-Vorderland, case study 2
- Heilpädagogisches Zentrum Köstendorf, case study 3
- Zentrumsschulen Stegersbach und Güssing, case study 4
- Schulübergreifende sonderpädagogische Zusammenarbeit Region Oberwart, case study 5
- Autonome dynamische schülerzentrierte Sonderschulentwicklung im Bezirk Radkersburg, case study 6
- Sonderpädagogische Zentren in Österreich; summary of case studies.

Dumke/Schäfer: Entwicklung behinderter und nicht-behinderter Kinder in Integrationsklassen, Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1993.

Eberwein, H. (ed.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1988.

Feuser/Meyer: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987.

Feyerer; E.: Kleinklassen in der Hauptschule, in: BEHINDERTE, 14. Jg, volume 5/91, pp 70-80.

CAPÍTULO 4

Satzke/Stockhammer (ed.): Perspektiven der Hauptschulentwicklung, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna - Klagenfurt 1990.

Lehrplanservice: Lehrplan der Hauptschule, Ausgabe 1 und 2, 2. Auflage, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1989.

Lehrplanservice: Unterrichtsprinzipien - Kommentar HS und AHS, 1.-4. Klasse, 1. Auflage, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1990.

Burgstaller/Leitner: 100 Stichwörter zur Neuen Hauptschule, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1985.

Team of authors: Die neue Hauptschule, in: Schriftenreihe ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 7/88, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1988.

Gruber/Spocht (ed.): Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe, Berichte zur Situation behinderter Kinder in den Bundesländern, Zentrum für Schulentwicklung. Graz 1995.

Rainer/Schratz: Leistungsgruppen als Reformchance oder pädagogisches Ghetto für lernschwache Schüler?, in: Schriftenreihe ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Heft 2/87, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1987

Pinterits, Manfred: Ausländische Kinder an der Hauptschule in Wien - Chance für Schulentwicklung oder

Administration einer Restschule?, in: ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 4/91.

Schulservice: Die Hauptschule, Schule von Mensch zu Mensch, Informationsreihe, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna 1990.

Eurydice-CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, Office for Official Publications of the EC, Luxembourg 1995.

Federal Ministry of Education and Cultural Affairs (ed.): Schriftenreihe DEVELOPMENT OF EDUCATION AUSTRIA, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna.

Federal Ministry of Education and Cultural Affairs (ed.): Schulautonomie konkret, Heft 3, Zentrum für Schulentwicklung, Klagenfurt 1993.

Posch/Altrichter: Schulautonomie in Österreich: Research report commissioned by the Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Klagenfurt 1993.

CAPÍTULO 5

Posch, P./Altrichter, H.: Lehrer erforschen ihren Unterricht, 1990.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1990.

Burgstaller/Leitner: Pädagogische Markierungen; Probleme, Prozesse, Perspektiven, Österreichischer Bundesverlag, Vienna, 1987.

Satzke/Stockhammer und ARGE: Lehrplan des Polytechnischen Lehrgangs, Österreichischer Bundesverlag, Vienna 1989.

Satzke/Stockhammer (ed): Perspektiven der Hauptschulentwicklung, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna - Klagenfurt 1990.

Sedlak (ed): Beratung aktuell, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna 1993.

Specht/Thonhauser (ed.): Schulqualität, Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Studienverlag, Innsbruck - Vienna 1996.

Buchberger, F. (ed.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Studienverlag, Innsbruck 1995.

Federal Ministry of Education and Cultural Affairs (ed) Schriftenreihe DEVELOPMENT OF EDUCATION - AUSTRIA, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Vienna.

Posch/Altrichter: Schulautonomie in Österreich, A research report commissioned by the Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Klagenfurt 1993.

Zentrum für Schulentwicklung: Schulversuche zur Schulreform, 1971-1981, Klagenfurt 1981.

Matzenauer/Olechowski/Rettinger/Schneck: Die Schulreform geht weiter, Jugend und Volk, Vienna 1985.

PORTUGAL

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Desde hace décadas no se había llevado a cabo en Portugal ninguna reforma global de la enseñanza. Las modificaciones parciales realizadas, habían dado lugar a un conjunto incoherente y desordenado que se debía urgentemente reestructurar. La falta de coordinación y la incapacidad para responder a las exigencias actuales eran especialmente evidentes frente a los siguientes nuevos desafíos:

- ◆ las mutaciones de la sociedad portuguesa, en concreto, la consolidación del régimen democrático;
- ◆ el desarrollo económico y social, cuyo proceso era urgente acelerar;
- ◆ las nuevas actitudes de una amplia mayoría de la sociedad portuguesa, que implicaba mayores niveles de participación y de exigencia;
- ◆ la integración en el seno de la Europa comunitaria, que exige la modernización y la adaptación de las estructuras de desarrollo socioeconómico.

La ley sobre los fundamentos del sistema educativo (Ley 46/86 de 14 de octubre de 1986), adoptada por el Parlamento portugués en 1986, sienta las bases de una reorganización global del sistema educativo portugués y establece:

- ◆ los objetivos y las estructuras de la enseñanza;
- ◆ los programas, los métodos y las modalidades de evaluación;
- ◆ los servicios generales y los complementos educativos;
- ◆ los recursos humanos;
- ◆ la administración y la gestión del sistema educativo y de las escuelas.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. LOS OBJETIVOS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La ley sobre los fundamentos del sistema educativo enuncia los principios organizativos que determina los objetivos del sistema que son los siguientes:

- ◆ contribuir a la defensa de la identidad nacional y al respeto de la cultura portuguesa;
- ◆ favorecer el desarrollo del alumno, aportándole una formación global;
- ◆ garantizar el derecho a la diferencia, dentro del respeto a las personalidades, los conocimientos y las culturas;
- ◆ desarrollar la aptitud para el trabajo sobre la base de una sólida formación general y especializada;
- ◆ descentralizar, delegar y diversificar las estructuras y las acciones educativas;
- ◆ corregir las disimetrías en el desarrollo regional y local;
- ◆ ofrecer una escolaridad que permita una segunda oportunidad;
- ◆ garantizar la igualdad de oportunidades entre ambos sexos; y

- ◆ desarrollar la práctica y el espíritu democráticos a través de la adopción de estructuras y de procesos favorables a la participación.

2. LA ORGANIZACIÓN GENERAL Y LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA

En lo que se refiere a la estructura de la enseñanza obligatoria, las reformas más significativas se centran en la prolongación de la escolaridad obligatoria y en la reorganización de los niveles de enseñanza:

- ◆ el período de escolaridad obligatoria pasa de 6 a 9 años para los alumnos que accedieron al sistema en 1987/1988 o más tarde;
- ◆ la enseñanza básica, que coincide con el período de escolaridad obligatoria, incluye tres ciclos sucesivos de 4, 2 y 3 años, que se completan y que profundizan progresivamente en el estudio de las materias desde una perspectiva global.

Anteriormente, los alumnos de este nivel de edad pasaban por tres niveles de enseñanza diferentes: la enseñanza primaria, la enseñanza preparatoria, y la enseñanza secundaria general unificada. El período de escolaridad obligatoria correspondía a los dos primeros niveles de enseñanza (4 + 2 años).

3. LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

3.1. LA ADMINISTRACIÓN GENERAL (CENTRAL)

Entre 1987 y 1992 la administración se caracterizó por la creación de los servicios regionales del Ministerio de Educación, con el objetivo de adaptarla al nuevo marco de exigencias técnicas, pedagógicas y normativas resultantes de la reforma de la enseñanza. La regionalización de los servicios administrativos, a través de la creación de estructuras regionales intermedias, trataba de paliar la frecuente ausencia de seguimiento permanente y de soluciones inscritas en una perspectiva global y sistémica, por ejemplo, en lo relativo a la pedagogía, al personal docente y no docente, al equipamiento educativo y al marco socioeducativo.

En 1993, la administración central y regional de la enseñanza se vio sometida a una nueva reestructuración (decreto ley n° 133/93 de 26 de abril de 1993). Las directrices principales eran las siguientes:

- ◆ el papel fundamental de los servicios centrales en la concepción, la programación y el seguimiento del sistema;
- ◆ el reconocimiento de la importancia creciente de los servicios regionales como órganos de ejecución de las medidas de la política educativa;
- ◆ el fortalecimiento de la autonomía de los centros.

3.2. LA GESTIÓN DE LOS CENTROS Y DE LAS ZONAS ESCOLARES

El decreto ley n° 172/91 de 10 mayo de 1991 establece un nuevo modelo de dirección y de gestión de los centros que, en sus líneas generales, es común para los diferentes niveles de la educación preescolar, de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria, y que persigue la descentralización y la autonomía de los centros en los ámbitos cultural, pedagógico, administrativo y financiero.

Este modelo se implantó a título experimental durante el curso escolar 1993/1994 en 20 escuelas y 5 regiones escolares.

Las principales modificaciones introducidas por esta norma son las siguientes:

- ◆ el concepto de «área escolar», para los centros de educación preescolar y primer ciclo de la enseñanza básica, agrupados en zonas geográficas, con órganos de dirección, de administración y de gestión comunes;

- ◆ una clara separación entre las funciones de dirección y de gestión, anteriormente ejercidas por los mismos órganos:
 - las funciones de dirección quedan a cargo del consejo de centro, formado por todos los integrantes de la comunidad escolar, y que incluyen tanto al cuerpo docente como a los representantes del personal no docente;
 - la gestión queda en manos de un órgano de naturaleza unipersonal: el director ejecutivo, que cuenta con la asistencia de dos adjuntos, y que es responsable ante el consejo escolar;
- ◆ la representación de las asociaciones de alumnos de la enseñanza básica en el consejo pedagógico y en los consejos de clase (tercer ciclo);
- ◆ una mayor participación de los representantes de las asociaciones de padres, de los entes territoriales, de los agentes económicos y culturales en las labores de los órganos de dirección y de gestión de los centros.

3.2.1. LA EXPERIMENTACIÓN DEL NUEVO SISTEMA DE GESTIÓN DE LOS CENTROS

La experimentación del nuevo modelo, que comenzó en el curso escolar 1992/1993 en nueve centros de enseñanza básica y en cuatro regiones escolares, debe realizarse progresivamente.

Un equipo está a cargo de la asistencia directa y permanente de la administración para el desarrollo del nuevo modelo. Este equipo desarrolla sus actividades en función de la demanda de las direcciones regionales de educación, y junto con las delegaciones regionales de la inspección general de la enseñanza.

3.2.2. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

El decreto ley que establece la autonomía cultural, pedagógica, administrativa y financiera de los centros de segundo y tercer ciclo de enseñanza básica y de enseñanza secundaria se publicó en 1989. Era un proyecto cuya realización debía ser progresiva y que debía tener en cuenta una serie de medidas anteriormente adoptadas y experiencias en curso, en particular la creación de un fondo de mantenimiento y conservación del patrimonio escolar, gestionado de forma autónoma por los centros.

La aplicación de los diferentes aspectos de este decreto ley comenzó a título experimental en 40 escuelas en 1989/1990, y en 1990/1991 la experiencia se amplió a 80 escuelas más. El curso escolar 1991/1992 permitió consolidar la experiencia adquirida y preparar la generalización del régimen de autonomía, que se fijó para el curso escolar 1992/1993 (decreto ley n° 43/89 del 3 de febrero de 1989).

3.3. LA FINANCIACIÓN

El principal agente de financiación de la educación en Portugal (ingresos fiscales y aportaciones internas y externas) es el Estado. Los fondos destinados a los diferentes niveles de enseñanza deben distribuirse en función de las prioridades de desarrollo del sistema educativo.

El Ministerio de Educación, es la principal fuente de financiación del sector educativo que financia la enseñanza pública y los servicios centrales y regionales. Además, financia la enseñanza privada y cooperativa a través de transferencias presupuestarias.

Dentro del marco de la descentralización de los poderes de la administración central, los ayuntamientos gozan de algunas competencias relativas a la financiación.

La administración regional de la región autónoma de Azores y Madeira financia, con fondos propios y con transferencias de los presupuestos del Estado, los centros de enseñanza y los servicios educativos dependientes de las secretarías de Estado de educación correspondientes.

En lo que se refiere a otras fuentes de financiación, conviene mencionar la participación de las familias, que contribuyen directamente a la financiación de la enseñanza a través del pago de las matrículas en la enseñanza secundaria y superior y mediante la compra de libros y material escolar.

Las universidades tienen derecho a ser consultadas en la definición de los criterios de fijación de las dotaciones que les concede el Estado, en concreto en lo relativo a los programas de inversión. Las universidades elaboran y proponen los presupuestos correspondientes.

4. LOS PROGRAMAS

4.1. REORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

En consonancia con los objetivos educativos enunciados por la ley de bases del sistema educativo, en 1989 se publicó un texto legislativo que definía la nueva organización del programa de estudios en cada uno de los tres ciclos de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria, así como las directrices que presidían los nuevos programas de estudios (decreto ley nº 268/89 de 29 de agosto de 1989).

Sobre esta base se diseñaron los nuevos ciclos de formación, áreas de estudio y disciplinas, que incorporan todos los programas de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria, de acuerdo con una fórmula que evoluciona en función del grupo de edad de que se trate.

La estructura general de los nuevos programas de estudios responde a los criterios siguientes:

- ◆ en el primer ciclo, un modelo de enseñanza general a cargo de un docente, que puede contar con apoyo para materias especializadas;
- ◆ en el segundo ciclo, una organización por áreas de estudio de carácter pluridisciplinar que establece un profesor por rama;
- ◆ en el tercer ciclo, un plan unificado con diferentes ramas optativas y un profesor por materia.

Los programas de estudios han sido definidos por el gobierno tras consultar con el Consejo Nacional de Educación, sobre la base de las propuestas del grupo de trabajo para la reorganización de los programas de estudio. Este grupo se creó dentro del marco de la comisión de reforma del sistema educativo, instituido en virtud de una resolución del Consejo de Ministros de diciembre de 1985.

4.2. LA ELABORACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A LA NUEVA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Inicialmente, la elaboración de los programas estuvo coordinada, a partir de junio de 1988, por el grupo de trabajo para la reorganización de los programas de enseñanza. Se formaron equipos pluridisciplinarios por ciclos de estudios, que se dividieron en equipos por rama o por disciplina.

El trabajo de estos equipos exigía en cada área o asignatura, la presentación de propuestas de currículo que incluían la definición de los objetivos y las orientaciones metodológicas correspondientes. Las versiones provisionales de los textos que surgieron de estas actividades fueron objeto de tres amplias consultas.

La reformulación de los currículos en su versión definitiva y su coordinación horizontal se realizaron bajo la responsabilidad de los servicios centrales del Ministerio. Estas instancias dan a conocer los contenidos de los currículos cuando son homologados.

4.3. LA EXPERIMENTACIÓN DE LOS NUEVOS PROGRAMAS

La metodología propuesta para la puesta en marcha de los nuevos programas preveía las siguientes fases:

- ◆ la experimentación, evaluación y reformulación;
- ◆ la consolidación de los programas reformulados, junto con la identificación de los problemas metodológicos relacionados con su generalización;
- ◆ la generalización de los programas durante el tercer año de la experiencia.

La experiencia se realizó con una muestra de escuelas representativa de la realidad escolar existente. Participaron centros de enseñanza pública, privada y cooperativa, del continente y de las regiones autónomas.

Los servicios centrales y regionales del Ministerio de Educación favorecieron las acciones de formación para los profesores implicados en la aplicación de los nuevos programas.

La formación del profesorado del primer ciclo tuvo un carácter de formación individual. En lo que se refiere al segundo y tercer ciclo, se seleccionaron y prepararon equipos para cada disciplina con el fin de ayudar a los directores regionales de educación y a los centros.

Estos equipos, constituidos por profesores formadores que acompañaban a los profesores experimentadores, se ocuparon de la conexión entre los centros de una misma región, fomentaron la elaboración de materiales didácticos, y realizaron actividades de formación.

Los servicios centrales del Ministerio de Educación (*DGEBS* y *IIE*) eran los encargados del seguimiento de la aplicación de los programas para su posterior reestructuración

Una parte de la reestructuración de los programas estuvo a cargo de los equipos que los habían elaborado en un principio, sobre la base de la información recogida por los profesores formadores o acompañantes, los delegados de grupo y los profesores experimentadores de cada escuela. Además, se tuvo en cuenta la opinión solicitada de los profesores de la enseñanza básica, de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior.

Esta operación de reestructuración permitió realizar una coordinación horizontal de los programas que inicialmente se habían definido.

La inspección general de la enseñanza siguió de cerca la puesta en marcha de la reforma de los programas y publicó regularmente informes sobre el desarrollo de los trabajos.

5. EL PERSONAL DOCENTE

5.1. EL ESTATUTO DEL PROFESORADO

El estatuto de los educadores de la primera infancia y de los profesores de enseñanza básica y secundaria se redactó en 1990. Este documento incluye disposiciones generales relativas a la vida profesional del docente y sustituye los innumerables textos legislativos que no obedecen a una línea directriz coherente y uniforme. En la actualidad el estatuto está regido por una legislación diferente (decreto ley n° 139-A/90 de 28 de abril de 1990).

5.2. LA REESTRUCTURACIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO

Desde 1988, la legislación recoge el deseo de promover la estabilidad profesional de los docentes y de facilitar el acceso a los que posean una titulación adecuada a las labores directivas.

Más recientemente, en 1993 se crea el cargo de personal directivo de zona pedagógica previsto por el estatuto del profesorado, con el objetivo de garantizar la estabilización de los directivos y de hacer su gestión más flexible y más operativa adaptándolos a las necesidades del sistema (decreto ley n° 384/93 del 18 de noviembre de 1993).

5.3. LA CREACIÓN DE LA CARRERA ÚNICA

En 1989 se creó la carrera única, organizada en diez niveles, y se determinaron las exigencias y los requisitos de entrada, así como las condiciones de promoción. Además de la antigüedad, las condiciones de promoción son la evaluación de las prestaciones y la participación en la formación permanente (decreto ley n° 409/89 del 18 de noviembre de 1989).

5.4. LA INTRODUCCIÓN DE UN PERÍODO DE PRUEBA

El estatuto del profesorado introduce un período de prueba con el fin de verificar la adecuación profesional. Este primer año de prueba se dirige a los docentes que posean una titulación profesional que los habilita para ejercer la profesión (decreto ley n° 139-A/90 del 28 de abril de 1990).

5.5. LA FORMACIÓN INICIAL

El ordenamiento jurídico relativo a la formación de los educadores de la primera infancia y de los profesores de la enseñanza básica y secundaria se publicó en 1989. Este define su perfil profesional en los aspectos relacionados con las competencias científicas, pedagógicas y didácticas. Cabe destacar la importancia concedida a la formación permanente, considerada indisociable de la formación inicial.

La formación inicial de todos los docentes ha pasado a ser de nivel superior. Antes, los profesores de la escuela infantil y primaria (actual primer ciclo de la enseñanza básica) seguían una formación de tipo medio en la enseñanza postsecundaria no superior.

Las clases específicas de formación inicial del profesorado deben organizarse con arreglo a la definición de los grupos y de las cualificaciones educativas correspondientes. Deben tener en cuenta aspectos científicos y pedagógicos, pero también la teoría y la práctica.

La formación debe ser flexible con el fin de permitir el reciclaje y la movilidad del profesorado de un nivel de enseñanza a otro, de manera que los docentes de diferentes niveles estén también cualificados profesionalmente para dar clase en el ciclo anterior (decreto ley n° 344/89 del 11 de octubre de 1989).

5.6. EL RÉGIMEN DE FORMACIÓN PERMANENTE

Desde la adopción del estatuto del profesorado, la formación permanente se considera tanto un derecho como un deber del personal docente, lo que supone cambios importantes en su carrera profesional. El proceso de evaluación de sus prestaciones presupone la presentación de un informe crítico sobre las actividades realizadas, acompañado de una certificación de la formación permanente terminada. Las acciones de formación proporcionan créditos con fines de promoción.

La formación permanente puede realizarse en centros de enseñanza superior, centros de formación de las asociaciones de escuelas y centros de formación de las asociaciones de profesores, de modo que los docentes puedan elegir la formación que desean. Esta formación es gratuita. Se ha creado un órgano competente para el conjunto del territorio nacional con el fin de homologar los centros y las actividades de formación, pero también para realizar un seguimiento y una evaluación del sistema de formación permanente del profesorado. Se trata del Consejo Científico y Pedagógico de Formación Permanente. El gobierno fija las prioridades de la formación (decreto ley n° 249/92 del 9 de noviembre de 1992 y decreto ley n° 272/94 del 28 de octubre de 1994).

6 Y 7. LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA ENSEÑANZA Y LOS SERVICIOS DE SEGUIMIENTO ESCOLAR

7.1. LOS SERVICIOS DE SEGUIMIENTO Y LOS COMPLEMENTOS EDUCATIVOS

Tal y como se prevé en la ley de bases del sistema educativo, los servicios de seguimiento y los complementos educativos se regularon en enero de 1990, con el objetivo de facilitar el acceso a la escuela, la continuidad de la formación y el éxito escolar, en particular en lo que se refiere a la escolaridad obligatoria de nueve años de duración.

Esta ley establece la gratuidad de la escolaridad obligatoria y las modalidades prácticas de administración. Se aplica tanto a los alumnos de la enseñanza oficial como a los de la red privada y cooperativa (decreto ley n° 35/90 del 25 de enero de 1990).

Seguidamente, se especificaron los servicios de seguimiento dentro del ámbito de la alimentación, de la nutrición, de los seguros escolares, de las ayudas económicas, del material escolar y de la salud en la escuela.

Los servicios de psicología y de orientación aparecieron en 1991. Su objetivo es el de orientar al alumno a lo largo de su escolarización, identificar sus intereses y sus aptitudes, intervenir cuando presente dificultades de aprendizaje, y favorecer el desarrollo de su identidad personal.

Los servicios de psicología y de orientación, al ser unidades especializadas de seguimiento educativo, están integrados en la red escolar y desarrollan su acción en los centros de enseñanza o en las regiones escolares. Actúan en estrecha colaboración con los servicios de educación especial, de acción social escolar, de medicina pedagógica y de salud escolar (decreto ley nº 190/91 del 17 de mayo de 1991).

En julio de 1993, apareció un nuevo marco normativo relativo a las medidas de seguimiento escolar, condicionado por la aplicación del nuevo sistema de evaluación. Este define las modalidades y las estrategias de seguimiento psicológico de los alumnos, los poderes y responsabilidades de los órganos de las escuelas y de la administración, los recursos y medios necesarios para una enseñanza de calidad (ordenanza nº 178-A/ME/93 del 30 de julio de 1993).

7.2. EL PROGRAMA «EDUCACIÓN PARA TODOS»

El Consejo de Ministros mediante la resolución nº 46/86 adoptó el programa «Educación para todos» con el fin de garantizar plenamente la escolaridad obligatoria de nueve años de duración. Los objetivos principales de este programa son contribuir a la realización de la reforma de la enseñanza, favoreciendo la eficacia social de la escuela y la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza, prevenir el abandono escolar precoz, y establecer un seguimiento riguroso de la escolarización.

Una comisión interministerial es la encargada de la coordinación de las materias, así como de evaluar el grado de ejecución de las acciones y los proyectos que constituyen el programa.

Destacamos algunos proyectos previstos dentro del marco de este programa:

- ◆ una movilización social para la escolarización completa de los jóvenes en edad escolar, para 1994/1995, con los objetivos, del respeto de la escolaridad obligatoria de nueve años y, antes de 1999/2000, del acceso y la participación de una mayoría en la enseñanza secundaria;
- ◆ intervenciones sociales en favor de la escolarización con la perspectiva del año 2000;
- ◆ observación de los factores endógenos y exógenos del éxito escolar.

8. LA EVALUACIÓN Y LA INSPECCIÓN

8.1. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Para que el sistema de evaluación sea compatible con la nueva organización de los programas de enseñanza, se ha adoptado un nuevo sistema de evaluación de los alumnos de la enseñanza básica, con el fin de controlar la calidad de la enseñanza y estimular el éxito escolar de todos los alumnos (ordenanza nº 96-A/92 de 20 de junio de 1992).

Esta normativa debe aplicarse en cada año de escolaridad, durante el curso escolar en el que se generalicen los nuevos programas.

El nuevo sistema combina diferentes modalidades de evaluación (formativa, sumativa y especializada) que deben articularse a lo largo de todos los años y los ciclos. Más allá de esta multiplicidad de perspectivas, los nuevos aspectos del sistema residen en el carácter formativo, sistemático y continuo de la evaluación, en el carácter excepcional de la repetición de un curso, y en la puesta en marcha de mecanismos de recuperación para alumnos con dificultades.

La ordenanza nº 644-A/94 de 15 de septiembre de 1994 restringe el carácter excepcional de la repetición de curso, ampliando y precisando las circunstancias que pueden hacerla necesaria (gran retraso del alumno con respecto a los objetivos y capacidades definidos o falta de asiduidad).

8.2. LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA

La evaluación del sistema se centra en las acciones desarrolladas a nivel nacional por los organismos centrales del Ministerio de Educación o en los mecanismos específicos de seguimiento de la implantación de las reformas.

8.2.1. LOS MECANISMOS GENERALES

Los siguientes organismos además de la inspección general de la enseñanza ejercen funciones de evaluación del sistema a nivel nacional:

- ◆ **El Instituto de Innovación Educativa (*Instituto de Inovação Educacional - IIE*)** al que corresponde:
 - diseñar métodos e instrumentos de evaluación del sistema educativo así como sistemas de evaluación del aprendizaje de los alumnos, con el fin de verificar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje;
 - realizar un seguimiento de su ejecución y estudiar sus resultados;
 - aportar una ayuda científica y técnica en materia de evaluación a las entidades que lo soliciten;
 - diseñar y coordinar dispositivos de seguimiento de los resultados de los centros de enseñanza básica y secundaria.

Respecto al control de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, se ha previsto la realización de estudios comparados en los centros de enseñanza básica y secundaria, con el fin de evaluar la consecución de unos objetivos mínimos definidos a nivel nacional para cada ciclo de enseñanza. Estas pruebas se pueden realizar en cualquier momento del curso escolar.

El Instituto de la Innovación Educativa es responsable de las evaluaciones anuales y finales de la aplicación experimental de los programas de enseñanza, de los diferentes programas de estudio, de sus ámbitos específicos (región escolar, formación personal y social). Este organismo se encarga de definir la metodología aplicable, elaborar los instrumentos de evaluación y de confirmación necesarios, y redactar los informes apoyándose en la información recogida (decreto ley nº 142/93 del 26 de abril de 1993).

- ◆ **El departamento de programación y gestión financiera (*DEPGEF*)**

El *DEPGEF* es responsable de promover la realización de estudios e investigaciones y proceder al tratamiento estadístico de los datos obtenidos para que se pueda realizar una evaluación económica y financiera del sistema educativo (decreto ley nº 135/93 del 26 de abril de 1993).

Le corresponde además realizar estudios de caracterización de las prestaciones de los centros de enseñanza y diseñar, desarrollar y aplicar indicadores del sistema escolar.

8.2.2. LAS DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

Se han creado consejos de seguimiento de la reforma de los programas y del nuevo modelo de gestión de las escuelas. Estos tienen objetivos particulares y plazos de tiempo concretos.

8.2.2.1. LOS NUEVOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

El Consejo de Seguimiento de la Reforma de los Programas, creado en abril de 1990, se encarga del seguimiento de la aplicación experimental de los nuevos programas de estudios y formular propuestas, dictámenes y recomendaciones que contribuyan a la reestructuración y adecuación de los programas, así como de la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos.

El Consejo ha sido consultado sobre la mayoría de los textos legislativos publicados, ha realizado análisis, preparado informes críticos y enunciado recomendaciones a partir de estudios realizados dentro del marco de la reforma.

8.2.2.2. EL NUEVO SISTEMA DE GESTIÓN DE LAS ESCUELAS

De acuerdo con el texto legislativo se ha puesto en marcha un Consejo de Seguimiento y Evaluación de la aplicación del nuevo modelo. En sus primeros años de funcionamiento, le corresponde proceder a la evaluación correspondiente, redactando cada semestre los informes de evaluación y las propuestas de corrección que considere necesarios.

Los resultados de la evaluación se transmitirán al Gobierno a comienzos de 1996. En ese momento se adoptarán las decisiones relativas a los cambios que puedan resultar necesarios en el modelo creado por el decreto ley nº 172/91, con el fin de ampliar el nuevo modelo a toda la red pública de educación preescolar, básica y secundaria.

8.3. LA INSPECCIÓN DE LA ENSEÑANZA

El decreto ley nº 140/93 define la inspección general de la enseñanza como servicio central del Ministerio de Educación. Sus funciones son las siguientes:

- ◆ controlar la calidad pedagógica y técnica de la educación preescolar, de la enseñanza básica, de la enseñanza secundaria y superior, privada y cooperativa;
- ◆ verificar la eficacia administrativa y financiera de todos los centros de enseñanza y servicios integrados en el sistema educativo;
- ◆ velar por el respeto de las disposiciones legales aplicables al sistema de derechos de matrícula y a la acción social escolar dentro del marco de la enseñanza superior pública.

A nivel central, la inspección general de la enseñanza ejerce sus competencias a través de cinco centros de coordinación:

- ◆ el centro de inspección técnica y pedagógica, es responsable de controlar la calidad pedagógica de la educación preescolar y extraescolar, de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria de la red pública; de realizar un seguimiento del desarrollo de la reforma del sistema educativo; de recoger información y redactar informes sobre los resultados del proceso de evaluación de las prestaciones del profesorado en la educación preescolar, en la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria; de realizar la evaluación global y cualitativa de los centros de enseñanza;
- ◆ el centro de inspección administrativa y financiera, se encarga de controlar la eficacia de la gestión administrativa y financiera de los centros públicos de educación preescolar, de enseñanza básica y de enseñanza secundaria, de recoger información y redactar informes sobre las prestaciones del personal no docente;
- ◆ el centro de inspección de los centros privados y cooperativos de enseñanza no superior y de las escuelas profesionales, controla la calidad pedagógica e informa sobre la calidad pedagógica, administrativa y financiera de las escuelas profesionales;
- ◆ el centro de inspección de la enseñanza superior, es responsable de controlar la calidad científica y pedagógica de los centros de enseñanza superior;
- ◆ el centro de asistencia técnica y jurídica recoge información, redacta estudios y emite dictámenes de naturaleza jurídica.

Las competencias de la inspección general de la enseñanza se ejercen a nivel regional a través de delegaciones regionales cuyo marco territorial coincide con el de las direcciones regionales de educación.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Conselho Nacional de Educação: *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário: 1989/92*, CNE, Lisboa, 1994, 237 p.

Eurydice: *Dossiers de informação sobre os sistemas educativos na C.E.: Portugal*, Comissão de las Comunidades Europeas, Bruxelas, 1993, 231 p.

Ministério da Educação. Relações internacionais: *Rapport national du Portugal à la 43^{ème} session de la Conférence internationale de l'Éducation de l'UNESCO*, Ministério da Educação, Lisboa, 1992, 139 p.

Ministério da Educação: *A reforma educativa em marcha*, Ministério da Educação, Lisboa, 1989, 111 p.

FINLANDIA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En el sistema educativo finlandés se han producido tres grandes reformas durante la última década. Con respecto a la educación obligatoria, las más importantes son la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 (*Comprehensive School Act*), la reforma del currículo realizada en 1985, y la Ley de Financiación de la Educación y la Cultura aprobada en 1992. Estas reformas eran necesarias para unificar la legislación, que había sufrido muchas modificaciones, y para otorgar a los ayuntamientos más autonomía en temas relativos a la enseñanza y financiación de la educación.

Las reformas de la educación obligatoria (*peruskoulu/grundskola*) fueron el resultado de los cambios que tuvieron lugar en las normas y objetivos de la sociedad en general, del creciente nivel de formación de la población finlandesa, de un elevado nivel de seguridad social y de la demanda por parte de los ciudadanos de una mayor autonomía en la toma de decisiones. La Ley sobre Centros Polivalentes y la reforma del currículo se revisaron por las razones siguientes:

- ◆ la legislación sobre la educación obligatoria, antes de la introducción de los centros educativos polivalentes (*peruskoulu/grundskola*), estaba compuesta por dos sistemas paralelos. Además de estar fragmentada y de no ser adecuada para el desarrollo de dichos centros polivalentes;
- ◆ el ciclo superior de la *peruskoulu/grundskola* no tuvo éxito a la hora de ofrecer las cualificaciones necesarias para afrontar los estudios no obligatorios. Además, este ciclo no contaba con la base adecuada para dar respuesta a las cambiantes necesidades sociales;
- ◆ la administración escolar era burocrática, estaba centralizada y estrechamente supervisada por los ayuntamientos y centros educativos.

El sistema para financiar la educación y la cultura se revisó debido a que el sistema anterior era:

- ◆ demasiado centralizado, detallado, inflexible y burocrático;
- ◆ no fomentaba en los ayuntamientos una actuación eficaz con relación a los costes.

Estas reformas afectaron al sistema educativo en su conjunto y las llevaron a cabo la administración educativa y las organizaciones centrales de los ayuntamientos, con la colaboración del personal docente. Además, estuvieron sujetas a un vivo debate público sobre la descentralización de los poderes de toma de decisiones. Durante los años 1982-1984, y antes de la implantación de las reformas, se realizó un proyecto experimental en el ciclo superior de la educación obligatoria (*peruskoulu/grundskola*), con el sistema de cuota de horas semanales dedicadas a cada materia (*lesson hour quota*). En el proyecto participaron muchos centros educativos de todo el país y el responsable de su desarrollo fue el Instituto Jyväskylä para la Investigación Educativa.

La nueva legislación sobre educación comprensiva (*peruskoulu/grundskola*), compuesta por ocho leyes diferentes, sustituyó, entre otras, a la Ley de Centros Educativos de Primaria de 1957 y a la Ley del Sistema Escolar de 1968, y entró en vigor el 1 de agosto de 1985. Con ella se permitió a los ayuntamientos decidir libremente acerca de la adopción del nuevo plan de estudios.

La Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 se modificó varias veces en los años siguientes debido a la creciente demanda para que se delegaran competencias. Esta tendencia se vio acelerada con el denominado proyecto libre de los ayuntamientos, que comenzó en 1989 y que dio más autonomía a los ayuntamientos participantes, tras unos cambios en la Ley de Administración Municipal. Como resultado, en 1992, la administración de los centros polivalentes se incorporó a la administración municipal general.

La reforma del sistema estatal de becas se basa en la Ley de Financiación de la Educación y la Cultura, que entró en vigor el 1 de enero de 1993. Simultáneamente se abolió la Ley de Becas Estatales para los centros polivalentes, para los centros de secundaria superior y para las Bibliotecas Públicas de 1978.

La evaluación de las reformas realizadas en la última década revela los aspectos siguientes:

- ◆ las tareas administrativas se han reducido considerablemente, limitándose al Consejo Nacional de Educación, las Direcciones provinciales y los Departamentos municipales de educación. Asimismo, se ha reducido el personal de estas organizaciones;
- ◆ se han incrementado las tareas administrativas en los centros educativos y al mismo tiempo se ha reducido significativamente la burocracia administrativa;
- ◆ el desarrollo del currículo, así como la unificación y simplificación de la legislación, se han reiniciado en la década de los 90;
- ◆ debido a la recesión económica y a la liberalización de la legislación, las diferencias entre las oportunidades educativas que ofrecen los ayuntamientos se han acentuado, sobre todo en la educación especial.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

Durante los años 1972-1977 el sistema educativo finlandés se adaptó a los principios de la educación comprensiva, transformando el sistema de enseñanza obligatoria en un sistema de centros polivalentes. Con la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983, aunque no se modificaron los objetivos educativos, sí se revisó la estructura del sistema con vistas a alcanzar dichos objetivos. La revisión de la legislación fue necesaria debido, sobre todo, a que los denominados cursos de nivel, en los que los alumnos se organizaban en grupos que estudiaban con diferentes planes de estudio, dificultaban con frecuencia el acceso a la educación postobligatoria donde sí se aplicaban los principios de la educación comprensiva.

Los principales objetivos de la reforma de la legislación sobre la educación comprensiva fueron:

- ◆ revisar y unificar la legislación existente y el sistema escolar, de acuerdo con los cambios sociales;
- ◆ desarrollar el sistema escolar, teniendo en cuenta las necesidades presentes y futuras.

2. EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN DE CENTROS Y LA DIVISIÓN DE RESPONSABILIDADES

2.1. MODIFICACIONES EN EL PROCEDIMIENTO DE TOMA DE DECISIONES

El sistema de administración de los centros educativos se compone en Finlandia de cinco niveles: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación General/Consejo Nacional de Educación, y las Direcciones provinciales, municipales y escolares. Actualmente, el sistema tiene demasiados niveles y, por ello, es poco flexible. Durante los años 1984-1994, el número de niveles administrativos no se redujo; sin embargo, de acuerdo con el principio de delegación de autoridad, las competencias en materia de toma de decisiones se transfirieron gradualmente a los niveles más bajos de la jerarquía, y pasaron del Estado a los ayuntamientos.

El mayor cambio en la estructura administrativa tuvo lugar cuando en 1991 se unieron el Consejo Nacional de Educación General y el de Formación Profesional (Ley del Consejo Nacional de

Educación de 1991). El Consejo Nacional de Educación es responsable del desarrollo de los objetivos educativos, del contenido y de los métodos de enseñanza, así como de supervisar y evaluar el proceso educativo.

Los ayuntamientos han recibido competencias que antes pertenecían a las Direcciones provinciales. Así, desde 1988, en las directrices municipales se especifica si la selección del profesorado la realiza el consejo escolar, un delegado del área de educación del ayuntamiento, o el consejo de dirección del centro educativo.

La Ley de Administración Municipal de Educación de 1992 introdujo cambios significativos en la estructura de la administración escolar: los ayuntamientos pueden decidir si tienen un delegado del área de educación y si tienen consejos de dirección en los centros. Como resultado, muchos ayuntamientos no han mantenido el puesto de delegado del área de educación, y las tareas que éste desempeñaba han sido asignadas a un rector previamente seleccionado, siendo común que una persona actúe como rector de varios centros. Las competencias se han transferido del consejo escolar municipal a los centros educativos y a los rectores, de manera que estos han visto incrementada su autonomía en la toma de decisiones, mientras que se ha debilitado la posición del delegado del área de educación del ayuntamiento y de los consejos escolares municipales.

El caso más significativo de delegación de competencias establecido por la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983, fue la introducción de un sistema de cuota de horas semanales por materia. Este sistema transfirió de las Direcciones provinciales a los consejos escolares municipales, la responsabilidad de decidir sobre los planes anuales de trabajo de los centros. El cambio fue especialmente importante en los niveles superiores de la educación, y también lo fue la abolición de los denominados cursos de nivel, donde los alumnos se organizaban en grupos que estudiaban con diferentes planes de estudio. En la práctica, se permitió a los centros decidir libremente sobre la distribución de las horas lectivas dentro del ámbito del sistema de cuotas.

Antes de la nueva legislación, el Consejo Nacional de Educación General ya tomó decisiones con respecto al currículo desde la perspectiva de una educación comprensiva. Con la nueva legislación una parte del mismo se decide a nivel nacional y otra a nivel municipal, aunque en la práctica resultó insignificante la parte que afectaba a los municipios.

La reforma de la legislación supuso la sustitución de los consejos escolares por los consejos de administración, que fueron dotados de un mayor poder de decisión. Las directrices municipales pueden transferir parte de las competencias de los consejos escolares municipales a los consejos de administración o a determinados funcionarios (delegado municipal del área de educación y rectores).

El plan general sobre la enseñanza de idiomas, aprobado por el Consejo de Estado, animaba a los ayuntamientos a hacer más variados los programas de estas enseñanzas, aunque les permitía que tomaran sus propias decisiones de forma independiente.

2.2. CAMBIOS EN LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La reforma de la legislación sobre la financiación de la educación y la cultura tenía los siguientes objetivos:

- ◆ mejorar los resultados del proceso educativo y aumentar la flexibilidad en la provisión de recursos;
- ◆ fortalecer la autonomía de los ayuntamientos e incrementar el poder en la toma de decisiones y la libertad de estos y de los propios centros;
- ◆ incrementar la responsabilidad de los ayuntamientos y de los centros en la gestión de sus propias finanzas;
- ◆ reducir la administración del sistema estatal de becas y la cantidad de tareas en los diferentes niveles de la administración;

- ◆ unificar y simplificar la información financiera y de otro tipo, aumentando la fiabilidad de dicha información.

Anteriormente, las subvenciones estatales que se asignaban a los ayuntamientos para el mantenimiento de los centros se basaban en los gastos reales realizados. La nueva legislación estipula que el importe de los fondos estatales se calcule sobre una base de cómputo y que los ayuntamientos reciban la suma en un solo pago. De este modo, los ayuntamientos pueden decidir independientemente sobre el uso de estos fondos dentro del ámbito de sus presupuestos educativos. De acuerdo con la nueva Ley sobre Financiación de la Educación y la Cultura, el Consejo de Estado decide los recursos totales asignados a los ayuntamientos en base a criterios nacionales. El importe de los fondos depende, por ejemplo, del número de alumnos y de la capacidad de financiación del municipio. El Ministerio de Educación conserva el poder de decidir sobre la financiación de nuevas instalaciones escolares.

3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La Tabla 1 ilustra la administración de los centros antes y después de las reformas. La más importante de éstas fue el cambio de los consejos escolares a los consejos de administración. Estos disfrutaban de más poder de decisión que los primeros, aunque su finalidad es la misma: desarrollar la educación y la enseñanza en los centros, y fomentar la cooperación entre estos y las familias de los alumnos. Además, los consejos de administración son responsables de supervisar la gestión de las finanzas de los centros, de preparar el borrador de presupuestos, de elaborar el reglamento de régimen interior y el reglamento de las asociaciones de estudiantes, de proteger los derechos legales, de decidir sobre las medidas disciplinarias y de dejar exentos a determinados alumnos del estudio de idiomas. El consejo municipal puede transferir algunas de sus competencias a los consejos de administración.

En 1992 se modificó la Ley sobre Centros Polivalentes, de manera que otras dos leyes, la Ley de Administración Municipal de la Educación de 1992 y la Ley de Administración Municipal de 1976, se aplicaron también en la administración de los centros polivalentes. Como resultado, los ayuntamientos podían decidir por sí mismos si iban a tener o no consejos de administración en los centros educativos.

TABLA 1. ADMINISTRACIÓN DE LA ESCUELA COMPRENSIVA (*peruskoulu/grundskola*)

Antes de 1985	Después de 1985
Rector/Director	Rector/Director
Consejo escolar:	Consejo de dirección:
– padres	– padres
– profesores	– profesores
– alumnos (ciclo superior)	– alumnos (ciclo superior)
	– personal no docente
	Sindicato de profesores
	Asociación de alumnos (ciclo superior)
	Reuniones del personal no docente

Cada centro polivalente debía tener un sindicato de profesores responsable de desarrollar e integrar la educación y la enseñanza impartida en el centro y de presentar propuestas referentes al plan de estudios, al plan anual de trabajo, y a los libros de texto. En los centros polivalentes con ciclo superior era obligatoria, además, una asociación de estudiantes, responsable de organizar actividades recreativas y de velar por los intereses de los alumnos. Asimismo, los centros debían organizar las reuniones del personal no docente. El consejo de dirección cuenta con una representación del personal no docente, del profesorado y de los alumnos (estos con voz pero sin voto).

Los centros de 12 o más unidades de enseñanza básica tienen rector, y los de menos de 12 tienen director. La autoridad y las responsabilidades de los rectores se incrementaron con la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983, que les otorgaba más autonomía en asuntos financieros y en la selección del personal.

4. ESTRUCTURA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

La estructura general del sistema educativo no ha cambiado. Los centros polivalentes imparten una enseñanza dividida en dos ciclos: el ciclo básico, de seis años de duración (cursos 1° a 6°), y el ciclo superior de tres años (cursos 7° a 9°). La Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 establece que los ayuntamientos pueden, con el consentimiento del Ministerio de Educación, implantar un curso de educación preescolar para niños de seis años, así como un décimo curso complementario para aquellos alumnos que han finalizado la enseñanza obligatoria.

Sólo el 0,5% de los centros polivalentes son de carácter privado y están subvencionados por organizaciones educativas reconocidas a nivel internacional. Únicamente un centro está financiado por una organización religiosa.

Los centros polivalentes no tienen examen final nacional. La Ley de 1983 abolió los cursos de nivel que conducían a los alumnos a los diferentes niveles del ciclo superior de los centros polivalentes. Al finalizar los estudios en los centros polivalentes, los alumnos reciben un diploma único que les permite continuar su formación en los centros de secundaria superior o en los de formación profesional.

La duración del curso escolar es de 190 días de clase.

Durante los preparativos de la nueva legislación sobre educación y cultura, se realizó un esfuerzo para evitar el cierre de centros en áreas poco pobladas. Sin embargo, este objetivo no se logró del todo, y el proceso de cierre de centros polivalentes de ciclo básico se vio incrementado, siendo su punto álgido en 1993 cuando comenzaron a sentirse los efectos de la recesión económica en los ayuntamientos. La enmienda a la Ley anterior toma cuerpo en 1993, al suprimir las limitaciones de distancia permitida entre el domicilio del alumno y el centro educativo. Una vez que la Ley de Financiación de la Educación y la Cultura entró en vigor, la red de centros en áreas poco pobladas se ha reducido y a su vez se ha incrementado la distancia media del hogar al centro educativo.

5. CURRÍCULO

La reforma del currículo, basada en la legislación sobre educación comprensiva, tenía los siguientes objetivos:

- ◆ abandonar el sistema de cursos de nivel, que conducía a los alumnos al ciclo superior según su capacidad de aprendizaje;
- ◆ proporcionar a todos los alumnos la posibilidad de acceder a los centros de secundaria superior y a la formación profesional, basándose en una educación comprensiva;
- ◆ revisar el procedimiento utilizado para dividir a los alumnos en grupos e introducir el sistema de cuota de horas semanales por materia;
- ◆ definir los límites del currículum nacional y municipal;
- ◆ fomentar en los ayuntamientos una mayor libertad de decisión con respecto al currículum y aumentar su responsabilidad en el desarrollo del mismo.

La Tabla 2 presenta los cambios en los objetivos educativos realizados con la legislación de 1985.

TABLA 2. MODIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS EN 1985

Antes de 1985	Después de 1985
<p>El centro de educación primaria proporcionaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la educación básica; - la educación moral y buenas costumbres; - los conocimientos y habilidades necesarias. 	<p>Los centros polivalentes proporcionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la educación general básica para todos los ciudadanos. <p>El objetivo principal es la formación de ciudadanos que sean:</p> <ul style="list-style-type: none"> - equilibrados; - en buena forma física; - responsables; - independientes; - creativos; - cooperativos; - amantes de la paz. <p>Los centros polivalentes deben educar a los alumnos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el comportamiento moral y las buenas costumbres; - los conocimientos y habilidades necesarios.

Los nuevos objetivos incluyen los de la primaria, así como otros más específicos.

Antes de la reforma de 1985, el currículo de los centros polivalentes, demasiado amplio y detallado, estaba diseñado a nivel nacional y desde los ayuntamientos no se podía influir en su contenido. Con las reformas de 1985, el Consejo Nacional de Educación General elabora las directrices del currículo, y los ayuntamientos pueden realizar ajustes e incluso establecer directrices adicionales, de acuerdo con las necesidades locales.

La estructura del currículo de 1985 se vio influida por dos reformas. El sistema de cuota de horas semanales por materia, que se introdujo en todos los centros polivalentes, definía el número de horas de clase para cada materia. Dentro del sistema de cuota, los centros tenían que ajustar sus enseñanzas a las necesidades educativas de los alumnos. Al mismo tiempo, en los centros polivalentes de ciclo superior se abandonaron los denominados cursos de nivel, introduciendo una enseñanza más personalizada para compensar las diferencias entre los alumnos. Asimismo, el contenido del currículo se vio modificado por el plan general de la enseñanza de idiomas establecido por el Consejo de Estado, que incluyó, entre otros, el objetivo de hacer más diversificados los programas para la enseñanza de idiomas. La reforma del currículo se presenta en la Tabla 3.

Se hizo un intento para desarrollar un currículo integral, reuniendo el material común a las diferentes asignaturas para conformar otras nuevas. Además, los primeros cursos de los centros polivalentes se desarrollaron teniendo en cuenta un concepto holístico de la educación.

No se produjeron cambios significativos en la distribución de las horas lectivas durante el período de tiempo sometido a revisión. Sin embargo, la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 incluyó una nueva materia, la ética, para aquellos alumnos que no profesaban ninguna creencia religiosa.

Los métodos didácticos utilizados en los centros polivalentes no cambiaron significativamente, aunque las reformas exigían que la enseñanza se hiciera más individualizada y que se prestase más atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los libros de texto y otros materiales de estudio utilizados en los centros polivalentes tenían que ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación General, práctica que se abandonó en 1992.

TABLA 3. CURRÍCULO DE 1985

	Antes de 1985	Después de 1985
Consejo de estado	- promulgaba una recomendación sobre la distribución de horas de clase. ¹	- decide sobre la distribución de las horas de clase y sobre los principios generales subyacentes. - decide sobre el plan general de enseñanza de los idiomas.
Consejo nacional de educación general	- aprobaba el currículo nacional general.	- elabora los principios básicos, las directrices y los programas de estudio para el currículo nacional.
Dirección provincial	- aprobaba el currículo y el plan de trabajo anual.	- aprueba el currículo; ² elabora el programa de enseñanza del idioma para la provincia.
Municipio	- elaboraba el currículo de conformidad con el currículo nacional general elaborado por el Consejo Nacional de Educación General.	- elabora el currículo; redacta el programa de enseñanza de los idiomas para el municipio.

El sistema finlandés de centros polivalentes no tiene un examen nacional obligatorio para evaluar los objetivos alcanzados en cada ciclo. La finalidad del currículo de 1985 fue desarrollar los contenidos y actividades educativos de acuerdo con unos objetivos nuevos y más precisos. Esto dio lugar a un cambio en el concepto de evaluación, que pasó de ser una evaluación de carácter normativo a otra basada en la consecución de objetivos.

Tras la abolición de los cursos de nivel, los alumnos que finalizan sus estudios en los centros polivalentes obtienen una titulación que les permite acceder a los centros de secundaria superior o a los de formación profesional.

6. PROFESORADO

La titulación exigida a los profesores de los centros polivalentes y la duración de su formación han permanecido invariables durante la última década.

La formación complementaria de los profesores titulares se organiza desde los ayuntamientos y desde las Direcciones provinciales. El Consejo Nacional de Educación General elaboró las directrices sobre la formación y asignó los recursos necesarios. En 1985 la introducción de la nueva legislación y del nuevo plan de estudios exigió la implantación de un amplio programa de formación adicional. A principios de los 90, la responsabilidad de organizar y financiar la formación complementaria se transfirió completamente a los ayuntamientos, y también la selección del profesorado, que la realiza el consejo de administración del centro, el delegado del área de educación del ayuntamiento o el consejo escolar municipal.

7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Desde el punto de vista de las oportunidades educativas, el aspecto más importante de la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 (*peruskoulu/grundskola*) fue que la administración de los centros especiales para alumnos con discapacidad moderada pasó de los servicios sociales a la

¹ En la práctica, las cuotas recomendadas se adoptaban tal cual.

² Una modificación en la Ley sobre la *peruskoulu/grundskola* realizada en 1988 abandonó esta práctica.

administración general de centros educativos; mientras que los servicios sociales siguieron siendo responsables de la educación de los alumnos con graves discapacidades mentales.

Otra medida importante fue que todos los niños, independientemente de su nivel de desarrollo, estaban sujetos a la escolarización obligatoria, siendo el ayuntamiento responsable de ofrecer una educación apropiada para todos.

Por otra parte, en los centros polivalentes, se ha implantado un décimo curso complementario con la finalidad de apoyar a los alumnos que tienen dificultades para acceder a los estudios posteriores.

También hay que señalar que en los hospitales se imparte una educación comprensiva. El municipio donde esté situado el hospital debe, conforme a la Ley sobre Centros Polivalentes de 1983, organizar un sistema de educación para pacientes crónicos que estén en edad escolar. Con anterioridad a dicha ley, algunos hospitales tenían centros polivalentes privados, aunque no recibían subvenciones estatales.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La evaluación y supervisión de los resultados y del funcionamiento de la enseñanza obligatoria era responsabilidad del Consejo Nacional de Educación General y de las Direcciones provinciales subordinadas a él, con la colaboración del Instituto Jyväskylä para la Investigación Educativa.

La inspección de los centros se realizaba de acuerdo con la Ley de 1968 sobre el Consejo Nacional de Educación General y la Administración Regional Subordinada, que atribuía a las Direcciones provinciales dicha inspección.

Con la introducción del sistema de centros polivalentes, el énfasis de la inspección se centró más en las tareas de orientación. Esta tendencia quedó consolidada mediante los servicios de orientación que proporcionaban los asesores provinciales y los inspectores.

La Ley sobre Centros Polivalentes de 1983 no hacía mención alguna a la inspección de los centros, pero la supervisión y evaluación de la enseñanza continuó de acuerdo con las directrices del Consejo Nacional de la Educación General.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Educational Development in Finland 1981-1984. Reference Publications 12. Ministerio de Educación, 1984.

Educational Development in Finland 1984-1986. Reference Publications 13. Ministerio de Educación, 1986.

Development in Education 1986-1988, Finland. Reference Publications 14. Ministerio de Educación, 1988.

Developments in Education 1988-1990, Finland. Reference Publications 15. Ministerio de Educación, 1990.

Developments in Education 1990-1992, Finland. Reference Publications 16. Ministerio de Educación, 1992.

Developments in Education 1992-1994, Finland. Reference Publications 17. Ministerio de Educación, 1994.

SUECIA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Durante la década de los 90, se ha reformado la mayor parte del sistema educativo sueco, incluida la enseñanza obligatoria (*grundskola*).

Las modificaciones del marco legislativo de la enseñanza obligatoria que se han realizado en los últimos años, han dado lugar a cambios fundamentales en el control y en la organización de los centros educativos, así como de las condiciones de funcionamiento de los ayuntamientos y de cada uno de los centros. En diciembre de 1993, el Parlamento aprobó una legislación que establecía las nuevas directrices del currículo para todo el sistema de centros educativos, encaminada a alcanzar un sistema de dirección por objetivos. Tal y como se describe más adelante, estas directrices han dado lugar a cambios importantes, entre otras cosas, del currículo, de los temarios y de los horarios, así como del sistema de calificaciones de los centros de enseñanza obligatoria (*grundskola*).

En 1990, al iniciarse el nuevo sistema de dirección se ha puesto más énfasis en el sistema de control. La situación a principios de 1990 es nueva en relación con lo establecido en la primera parte del siglo XX. Se han realizado cambios globales tanto en el sistema normativo como en la división de competencias entre los profesionales y el personal directivo, así como entre los niveles local y central. La recesión económica fue la principal razón de que aparecieran crecientes demandas de eficacia, pero a la vez aparecieron como factores suplementarios la libertad de elección y el hecho de que los alumnos y los padres tuvieran mayores oportunidades de elegir en materia educativa, tanto dentro de los centros educativos como entre los distintos centros especializados.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cuando se abolió la regulación por parte del Estado de las condiciones de trabajo de los profesores y de los directores de los centros en 1991, los ayuntamientos asumieron la responsabilidad general de gestionar los centros educativos. Esta reforma se describe en el epígrafe 1.

La reforma de la enseñanza obligatoria (*grundskola*) que se realizó entre 1993 y 1994 (los currículos y los temarios se promulgaron en la primavera de 1994) se aplicó a todo el sistema de centros de enseñanza obligatoria. El texto que sigue, en los epígrafes 2 a 4, tratará con más detalle el contenido de la reforma en las áreas concretas que se han modificado, es decir, las áreas de organización y estructura, currículo, sistema de calificaciones, etc.

Las reformas en la formación del profesorado así como su desarrollo histórico se presentan en el epígrafe 5. Las reformas que han tenido lugar en el área de la educación especial se describen en el epígrafe 6.

Las reformas también han supuesto cambios en la evaluación y en la supervisión de la enseñanza obligatoria (*grundskola*), cambios que se presentan en el epígrafe 7.

1. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES

1.1. REFORMAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE TOMA DE DECISIONES

Entre 1980 y 1990, diversas reformas incrementaron el poder de las autoridades sobre sus propias actividades.

La responsabilidad del Estado en relación con los salarios y las condiciones de trabajo de los profesores era uno de los mecanismos tradicionales, gracias a dicho mecanismo el Estado influía en el sistema educativo. Sin embargo, recibió críticas debido a su ineficacia y a su falta de claridad. El principal objetivo de los cambios fue hacer más clara la división de las responsabilidades y posibilitar mejoras de la eficacia. En 1991 se abolió la normativa estatal sobre el nombramiento de los profesores y de los directores de los centros por parte del ayuntamiento, lo que contribuyó a que los ayuntamientos tuvieran responsabilidad plena sobre el funcionamiento del centro educativo.

Se abolieron la mayoría de las normativas estatales y fueron sustituidas por un nuevo currículo y por una Ley de Educación. Las subvenciones del Estado en función de los salarios de los profesores fueron sustituidas por una subvención al sector escolar que se podía utilizar libremente.

Actualmente, las autoridades locales pueden asignar las subvenciones estatales que reciben, siempre y cuando sigan las normas y leyes del estado que garantizan la provisión de los diversos servicios. Además, los ayuntamientos tienen el derecho de recaudar impuestos sobre la renta y de cobrar por diversos servicios. En principio, la enseñanza obligatoria y la enseñanza secundaria superior es gratuita.

La mayor responsabilidad y libertad de los ayuntamientos ha permitido que, junto con los centros educativos, puedan decidir acerca de la organización del centro educativo y de su forma de actuar. El principio fundamental es que el Estado establece las directrices y los objetivos nacionales, y evalúa los resultados; mientras que los ayuntamientos organizan y gestionan el funcionamiento de los centros educativos.

2. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

2.1. REFORMA DE LAS FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LA GESTIÓN, DE LA ADMINISTRACIÓN, Y DE LOS ÓRGANOS RECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En 1988, una ley gubernamental proponía un sistema de dirección basado en los resultados y en los objetivos para los centros educativos. La descentralización ha dado como resultado un sistema donde el Gobierno y el Parlamento establecen el marco legal en el cual pueden actuar las autoridades municipales. Las autoridades locales (consejos de condado y ayuntamientos) tienen, por lo tanto, una gran autonomía a la hora de administrar el sistema educativo.

Cada consejo de condado y cada ayuntamiento nombra uno o más comités que tienen la responsabilidad de garantizar que las actividades educativas se realizan de acuerdo con las normas y directrices del Estado y que las condiciones externas de la educación son tan apropiadas y favorables como sea posible. El comité o comités responsables de los centros educativos están obligados a garantizar, entre otras cosas, que se construyen suficientes centros educativos y que se cuenta con suficientes instalaciones, que las actividades de los centros educativos existentes en el ayuntamiento están coordinadas y que se contrata personal docente y no docente, que realiza la formación permanente, que se asignan fondos municipales para las actividades de los centros, que les resulta posible alcanzar los objetivos establecidos en el currículo y que se ejecutan las directrices generales. En la práctica, es responsabilidad de los comités locales garantizar que los centros educativos suecos mantienen unos niveles equivalentes en todo el país. Se exige a cada ayuntamiento que establezca los objetivos generales para todos sus centros educativos en un plan de centros, que debe ser

aprobado por el ayuntamiento. El ayuntamiento está obligado a supervisar y aprobar el plan de centros y a presentar al Estado informes sobre hechos y circunstancias relevantes para la evaluación de las actividades educativas. Además, cada centro debe redactar un plan de trabajo, basado en el currículo y en las prioridades locales. El plan de trabajo también ha de ser supervisado y evaluado.

En 1991, el Consejo de Educación y los consejos de educación de condado se disolvieron. En su lugar, se crearon nuevas autoridades, de dimensiones más modestas y con tareas limitadas: el Instituto Nacional de Educación y el Instituto de Educación Especial (para alumnos con problemas auditivos o visuales, o con discapacidades físicas).

2.2. REFORMA DE LAS FUNCIONES DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El director del centro educativo actúa como director pedagógico y como jefe de personal. En el nuevo currículo para los centros de enseñanza obligatoria, el director tiene la responsabilidad general de garantizar que la actividad del centro educativo en su conjunto está centrada en el logro de los objetivos nacionales. El director de los centros reformados de enseñanza obligatoria deberá, entre otras cosas, organizar el entorno de trabajo del centro educativo, coordinar la enseñanza de las diferentes materias, así como gestionar la asignación de recursos y solucionar los problemas que se puedan presentar.

En 1992, el Parlamento decidió establecer un nuevo programa de formación a nivel nacional para directores de centros educativos (con un año de duración). Este programa se ha basado en los nuevos principios de dirección de los centros educativos.

3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

3.1. REFORMAS RELATIVAS A LA DURACIÓN DEL PERÍODO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En 1991, los niños adquirieron el derecho de asistir al centro educativo a la edad de 6 años, si sus padres lo deseaban y los ayuntamientos tenían capacidad para ofrecerles esta oportunidad. Esta posibilidad se aplicará de forma generalizada en el curso 1997/1998. En 1994, el 7,5% de los alumnos que comenzaba a asistir al centro educativo tenían 6 años o menos.

3.2. REFORMAS DE LA DIVISIÓN EN ETAPAS, CICLOS Y NIVELES

Desde que se introdujo la escolarización obligatoria de nueve años de duración en 1962, ésta se ha dividido en tres niveles: básico, intermedio y superior. Esta división se abolirá con fecha uno de julio de 1995, al tiempo que se introduce un nuevo currículo para la enseñanza obligatoria.

3.3. REFORMAS RELATIVAS AL GRADO DE UNIFORMIDAD DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA: CENTROS PRIVADOS

En 1992/1993 se introdujeron nuevas condiciones para los centros privados (independientes) de enseñanza obligatoria. Sin embargo, todavía existen relativamente pocos centros independientes de enseñanza obligatoria. En 1995, aproximadamente el 2% de los alumnos asistía a un centro educativo independiente.

El Instituto Nacional de Educación examina y aprueba los centros educativos independientes. Las condiciones para la aprobación son que la educación impartida por el centro educativo debe ofrecer unos conocimientos y unas técnicas que se correspondan, en lo concerniente al enfoque y al nivel, con los conocimientos y técnicas que proporcionan los centros de enseñanza obligatoria, y también que el centro educativo debe trabajar, en términos generales, con el fin de alcanzar los objetivos de los centros de enseñanza obligatoria.

Los centros educativos que han sido aprobados reciben una subvención del ayuntamiento donde se encuentre el domicilio del alumno. Los ayuntamientos están obligados a pagar al centro educativo independiente el 75% del coste medio por alumno de los centros municipales de enseñanza obligatoria. El Gobierno ha anunciado que, en el futuro, se reducirá el importe de las subvenciones.

3.4. REFORMAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ASIGNACIÓN DE ALUMNOS A LOS DISTINTOS CENTROS EDUCATIVOS Y LIBERTAD DE ELECCIÓN

A partir de 1992, los padres de los niños que van a los centros de enseñanza obligatoria tienen el derecho a elegir, dentro de determinadas restricciones económicas y organizativas, el centro al que asistirán sus hijos. Los padres y los alumnos tienen libertad para elegir entre diferentes centros municipales o un centro independiente homologado. El ayuntamiento donde viva el alumno está obligado a pagar la escolarización del alumno incluso si éste asiste a un centro educativo de otro ayuntamiento, o a un centro independiente homologado para proporcionar enseñanza obligatoria. Por otro lado, el ayuntamiento no está obligado a pagar el transporte escolar de los alumnos, si los padres deciden elegir un centro muy alejado del lugar de residencia del alumno.

El derecho a elegir centro educativo no garantiza que existan plazas disponibles en el centro que se haya elegido. El centro puede no contar con plazas disponibles, además de existir otras limitaciones:

- ◆ los alumnos que viven más cerca del centro educativo tienen prioridad a la hora de ser admitidos;
- ◆ las elecciones de los alumnos y de los padres no deben crear grandes trastornos económicos u organizativos al ayuntamiento.

4. CURRÍCULO

En Suecia, la enseñanza obligatoria, *grundskola*, cubre la enseñanza primaria y la secundaria básica. Los últimos tres años de escolarización obligatoria, cuando los alumnos tienen de 13 a 16 años, conforman la enseñanza secundaria básica.

El nuevo currículo, el nuevo temario y los nuevos horarios del sistema de centros de enseñanza obligatoria entrarán en vigor en 1995/1996 para los cursos 1º-7º de enseñanza obligatoria. Los alumnos de los cursos 7º- 9º podrán terminar la enseñanza obligatoria con el sistema actual, pero la reforma quedará completamente implantada en el curso escolar 1997/1998.

El currículo establece los valores básicos de la enseñanza obligatoria, junto con sus tareas, y determina los objetivos y las directrices de los centros educativos. En el nuevo currículo se pondrá más énfasis en la transmisión de conocimientos, de normas y de valores como objetivos primarios del centro. Los objetivos de la educación, que se han de lograr mediante la enseñanza, se expresan como fines de la educación, y los objetivos que todos los alumnos podrán alcanzar se denominarán requisitos educativos. Los objetivos se formulan de tal manera que se puedan evaluar los resultados en relación con los mismos.

El nuevo temario nacional de cada materia establece los objetivos que se han de alcanzar al final de los cursos quinto y noveno de enseñanza obligatoria. El temario establece también la estructura, así como el objetivo y el carácter de cada materia, incluyendo cada una de las materias en el área de ciencias naturales o en el área de ciencias sociales. Los profesores tienen, de esta manera, gran libertad a la hora de planificar su enseñanza y de elegir sus métodos de trabajo y sus materias.

Para garantizar que se implantan unos niveles equivalentes en todo el país, el Parlamento ha establecido un horario. Está adjunto a la Ley de Educación de 1 de julio de 1995. Establece un mínimo garantizado de tiempo de formación que se imparte en unidades de 60 minutos y que está a cargo de un profesor o de un supervisor. Estas unidades se dedican a diversas materias o grupos de materias. Las autoridades locales son libres de decidir si el horario va a ser más amplio. El horario también proporciona un mayor ámbito para la elección individual con vistas a un estudio más profundo de una o más materias. Los profesores, dentro del marco que supone el horario, podrán decidir la distribución

del tiempo de docencia entre los distintos cursos. La única restricción será la impuesta por los objetivos del temario al final del quinto y del noveno curso. En el nuevo horario se asigna más tiempo a las clases del segundo idioma extranjero. Entre otros, se ha introducido el español como alternativa al alemán y al francés, en tanto que materias optativas que todos los ayuntamientos están obligados a ofrecer. Como elección local o individual, se puede incluir también un tercer idioma extranjero.

4.1. PROGRAMA DE HORAS DE CLASE PARA LAS DISTINTAS MATERIAS DEL CURRÍCULO

(Estipula las horas de enseñanza por materias o grupos de materias a lo largo de los 9 cursos de enseñanza obligatoria)

Materia	Mínimo de horas a partir del 1-7-1995
Formación artística	230
Economía doméstica	118
Formación física y sanitaria	460
Música	230
Trabajos manuales	282
Sueco	1.490
Inglés	480
Matemáticas	900
Geografía	
Historia	
Religión	885
Ciencias sociales	
Biología	
Física	
Química	800
Tecnología	
Idioma extranjero	320
Materias optativas	470
Total	6.665
De las cuales son elegidas por los centros educativos (elegidas a nivel local)	410

4.2. REFORMAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE ALUMNOS Y DE LOS DE EXÁMENES PÚBLICOS NACIONALES EXTERNOS

El nuevo sistema de calificación está dirigido a la evaluación de los resultados y de los objetivos, en lugar de tener un carácter relativo. Está dirigido a criterios específicos de rendimiento, que se han de diseñar junto con el temario, de forma que se clarifiquen los niveles requeridos para obtener una determinada calificación. Las titulaciones de validez nacional se otorgan en el curso octavo. Las calificaciones estarán en una escala de tres puntos: aprobado, aprobado con méritos y aprobado con méritos excepcionales.

La comparación entre los alumnos de todo el país se logrará mediante una prueba nacional. Las pruebas de diagnóstico de lectura, escritura y aritmética se realizarán en todas los centros educativos municipales al final del segundo curso. Las pruebas de sueco, inglés y matemáticas se elaboran a nivel nacional y se celebran al finalizar los cursos quinto y noveno. Sólo son obligatorias las pruebas que se celebran al final del quinto año. Las pruebas de sueco también se realizarán en los centros educativos independientes.

5. PROFESORADO

5.1. REFORMAS DE LA FORMACIÓN BÁSICA DEL PROFESORADO

En 1977, la formación del profesorado se incorporó al nivel de enseñanza superior. En otoño de 1988, tras una decisión del Parlamento, se introdujo un nuevo programa de formación del profesorado destinado a la enseñanza obligatoria. Este programa sustituía a los anteriores programas de enseñanza para profesores de los niveles primario e intermedio de enseñanza obligatoria (de los cursos primero al sexto), así como los programas de materia para los niveles superiores (de los cursos séptimo al noveno). Un principio importante a la hora de cambiar la formación de los profesores de enseñanza obligatoria es que esta enseñanza se debía considerar como una unidad coherente. Esto ha dado como resultado que la formación del profesorado se enfocara hacia la enseñanza obligatoria sin que hubiera ninguna relación con la enseñanza secundaria superior. La formación del profesorado para la enseñanza obligatoria acabó estando organizada dentro de un programa de educación que tenía por objetivo el de crear una cultura más integrada para los profesores de dicho nivel educativo.

En 1992/1993 se estableció un nuevo programa de formación del profesorado de enseñanza obligatoria para los grupos de más edad, lo que posibilitaba que los estudiantes que hubieran estudiado determinadas materias pudieran ingresar en la formación del profesorado en una fase tardía de sus estudios. En esos momentos se introdujo también un programa suplementario destinado a la enseñanza en los centros de enseñanza obligatoria, que tenía por objetivo el de formar a los profesores de la educación básica de adultos.

En 1993, la reforma de la enseñanza superior supuso la existencia de un único título que habilite para la docencia en la enseñanza obligatoria, que cuenta con diferentes opciones de especialización que permiten satisfacer los requisitos de estos estudios de muchas formas alternativas.

La formación del profesorado de enseñanza obligatoria se imparte en un total de 16 universidades y centros universitarios de formación del profesorado. Existen dos opciones diferentes para el programa de formación del profesorado de enseñanza obligatoria. El primero habilita para la docencia en los cursos primero al séptimo de enseñanza obligatoria y consta de 140 créditos (3,5 años de estudios). El segundo habilita para la docencia entre el cuarto y noveno curso y, normalmente, consta de 180 créditos (4,5 años de estudios).

En el programa de formación del profesorado de enseñanza obligatoria destinado al primero al séptimo curso existían dos opciones. Sueco e introducción a las ciencias sociales, y matemáticas e introducción a las ciencias naturales. Los profesores también están recibiendo formación para que puedan impartir todas las materias obligatorias de los cursos 1º-3º, y otras materias hasta el séptimo año. El programa consta de estudios de todas estas materias para todos los estudiantes.

Existen dos modalidades para obtener un título que habilite para la docencia en los cursos 4º- 9º. La primera modalidad consta del estudio de determinadas materias por un total de 140-180 créditos (3,5 - 4,5 años de estudios), siendo más común el segundo. La segunda modalidad para obtener el título de profesor de los últimos cursos de enseñanza obligatoria se introdujo en 1992/1993 y exigía un total mínimo de 180 créditos (4,5 años de estudios). La materia principal exige al menos 60 créditos, mientras que las otras materias requieren un mínimo de 40 créditos. Cuando se incluyen como materias el arte o la música, se exige un mínimo de 80 créditos.

5.2. REFORMAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

En el nuevo sistema orientado en función de los objetivos y de los resultados, la formación permanente del personal escolar es un instrumento para lograr unos niveles de enseñanza homogéneos y una alta calidad en todo el sistema escolar. Todos los programas de formación permanente deben fomentar la consecución de los objetivos nacionales, así como desarrollar las actividades de desarrollo del centro educativo. La formación permanente debe incrementar los conocimientos, las técnicas y el entendimiento de todo el personal del centro. Estos fines han sido resaltados por el Parlamento y por el Gobierno en diversas leyes y resoluciones desde 1989.

En otoño de 1990, el Parlamento decidió establecer una nueva división de responsabilidades entre el Estado y los ayuntamientos. Actualmente, el principio rector de la división de responsabilidades es que el funcionamiento de la formación permanente es una responsabilidad local, mientras que es responsabilidad estatal, así como responsabilidad local, el seguimiento y la evaluación de las actividades locales.

5.3. REFORMAS DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO

Tal y como se ha mencionado anteriormente, antes del 1 de enero de 1991 los profesores de enseñanza obligatoria (*grundskola*) eran contratados por los ayuntamientos. Sin embargo, era el Estado el que negociaba con los sindicatos de profesores los salarios y las condiciones de trabajo. La responsabilidad en tanto que empleadores del personal docente no estaba claramente asignada ni al Estado ni al ayuntamiento, sino que estaba dividida entre ambos.

La cuestión referente a este doble mandato, o para ser más precisos, la cuestión de una transición hacia una situación en que los ayuntamientos tengan responsabilidad plena como empleadores se ha debatido durante mucho tiempo. Desde el punto de vista de los ayuntamientos, entre otros, la responsabilidad de empleador doble era un claro obstáculo para ellos, a la hora de implementar una política integrada de personal, por lo que ni el Estado ni el ayuntamiento asumían una responsabilidad plena en relación con los centros educativos y con sus actividades. Sin embargo, las diferentes asociaciones de profesores consideraban que la regulación por parte del Estado proporcionaba una garantía de que los centros educativos tendrían un carácter homogéneo en las diferentes partes del país. Esta cuestión ha sido objeto de numerosas investigaciones públicas a lo largo de las últimas décadas, por lo que se propuso en 1989 que la regulación por parte del Estado del nombramiento de profesores debía ser abolida, de manera que los ayuntamientos tuvieran responsabilidad general sobre los centros educativos.

La desaparición de los nombramientos de los profesores y de los directores de los centros por parte del Estado, que tuvo lugar con posterioridad, supuso que los ayuntamientos asumieron completa responsabilidad como empleadores de los profesores y de los directores de los centros. A partir del 1 de enero de 1991, los profesores son contratados por los ayuntamientos. Los ayuntamientos tienen, por lo tanto, la responsabilidad de garantizar que se contrata a profesores con la titulación necesaria. Es la Asociación Sueca de Autoridades Locales la que negocia con los sindicatos de profesores en materia de salarios y de condiciones de trabajo.

El nuevo currículo, que pone el énfasis en el papel del profesor como mentor de sus alumnos, junto con las aportaciones de otras áreas, ha estimulado el desarrollo de equipos de trabajo y ha aumentado la cooperación entre los distintos centros educativos.

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

6.1. REFORMAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir de 1985, La Ley de Educación se aplica a todo el sistema educativo estatal, con inclusión de la enseñanza obligatoria (*grundskola*), los centros de secundaria superior, los centros para alumnos con problemas visuales y auditivos o con otras discapacidades físicas, los centros de educación especial (centros de enseñanza obligatoria para alumnos con discapacidades mentales), los centros de secundaria superior especiales (no obligatorios para alumnos con discapacidades mentales), la educación de adultos y la educación de adultos con discapacidades mentales. La Ley de Educación se complementa con ordenanzas especiales promulgadas por el Gobierno para diversos tipos de centros educativos, tales como las normas sobre los centros de educación especial y los centros educativos especiales de secundaria superior.

A partir del 1 de diciembre de 1985, la responsabilidad de los centros de enseñanza obligatoria para personas con discapacidades mentales (centros de educación especial) fue transferida del Ministerio de Salud y Asuntos Sociales al Ministerio de Educación y Ciencia. A partir del 1 de julio de 1986, la Ley de Educación ha incluido disposiciones relativas a los centros de educación especial.

REINO UNIDO (INGLATERRA Y PAÍS DE GALES)

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Esta ficha describe las principales reformas en relación con el período de enseñanza obligatoria (alumnos de 5 a 16 años) que se han producido en Inglaterra y País de Gales.

La década de los 80 representa un período de actividad sin precedentes en todas las áreas educativas, salvo en la educación preescolar y en la educación de adultos. Estas reformas abarcaban lo que se enseña y a quién se enseña; cuando y cómo se evalúa el aprendizaje de los alumnos; cómo se seleccionan, se forman, se designan y se evalúan los profesores; cómo se estructuran y se financian los centros educativos; quién dirige los centros educativos y ante quién tienen que responder de su gestión. El Gobierno ha introducido una serie de nuevos programas y de nuevos tipos de examen, además de fomentar la formación profesional para las personas desempleadas, desarrollar programas de formación para la juventud, otorgar un reconocimiento tanto a la enseñanza académica como a la formación profesional y reformar la enseñanza superior.

Los objetivos de las reformas llevadas a cabo por el Gobierno eran los de mejorar los niveles educativos, aumentar las posibilidades de elección de los padres en relación con el centro educativo al que desean que sus hijos asistan, garantizar el valor del dinero invertido en enseñanza y desarrollar unos mecanismos de control más eficaces.

Las reformas han cambiado de forma significativa las relaciones entre el Ministerio de Educación, las *Autoridades Educativas Locales (LEA)*, los profesores, las iglesias y otros organismos sin ánimo de lucro, que son los responsables de gestionar la educación, en relación con el control de la estructura, del contenido, del personal, de la financiación y de la evaluación de la educación, tal y como estaba establecido en la Ley sobre Educación de 1944. Se han transferido de forma gradual las competencias de las *LEA* al Ministro de Educación (*Secretary of State for Education*), por una parte, y a los órganos de gestión (*governing bodies*) de los centros educativos por otra.

El Gobierno se inspiró del modelo de los consejos de administración de las empresas para crear los órganos de gestión de los centros educativos. Por lo que los *governing bodies* cuentan en la actualidad con representantes de los «accionistas» (que financian los servicios a través de los impuestos y contribuciones locales), de los «consumidores» (padres y empresarios) y de los «distribuidores» (*LEA* y profesores).

El Gobierno también ha introducido el sistema de Gestión Local de los Centros Educativos (*Local Management of Schools -LMS*), con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, otorgando a los *governing bodies* y a los directores de los centros la capacidad de gestionar sus recursos de una forma más eficaz, además de hacerles más sensibles a las necesidades e intereses de los padres, de los alumnos, de la comunidad local y de los empresarios.

Se ha empezado a aplicar un Currículo Nacional, con un programa periódico de evaluación del rendimiento de los alumnos, en función de los objetivos educativos establecidos.

Por primera vez, los salarios del personal docente se encuentran asociados a sus condiciones de trabajo, lo que incluye una especificación pormenorizada de sus responsabilidades. Asimismo, se ha aplicado un programa de evaluación del profesorado, que permite a los *governing bodies* la realización de un seguimiento del rendimiento del personal docente, a la vez que se fomenta la mejora del mismo. Se ha creado el Instituto para la Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*), con la finalidad de asesorar al Ministro de Educación en relación con la formación y la oferta de profesores, así como con la financiación y planificación de la misma.

Se han desarrollado programas para evaluar y satisfacer las necesidades educativas especiales que puedan presentar los niños con discapacidades físicas, emocionales, psicológicas y sociales.

Asimismo, se proporciona asistencia a la integración y clases especiales de lengua inglesa a las personas que acaban de llegar al país.

Aunque los amplios servicios de asistencia ofrecidos por las *LEA* y por otros organismos no se han reducido, la legislación *LMS* permite a los miembros de los *governing bodies* de los centros educativos elegir libremente si desean recibir dichos servicios de las *LEA* o de otras instituciones alternativas.

El Gobierno ha promulgado una nueva legislación, que establece que el rendimiento de los alumnos, de los profesores y de los centros educativos debe ser evaluado de forma periódica y que los resultados de dicha evaluación deben ser hechos públicos. De conformidad con su estrategia de otorgar más competencias a los consumidores, el Gobierno ha promulgado el Estatuto de los Padres (*Parents' Charter*), en la que se fomenta la participación activa de éstos en el funcionamiento de los centros educativos, además de clarificar sus derechos específicos (ver GB SI 1981 y GB DES 1991b). Los *governing bodies* deben rendir cuentas anualmente en relación con la forma en que el centro educativo satisface las necesidades y los intereses de los padres, de los alumnos, de la comunidad local y de los empresarios.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. OBJETIVOS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La legislación en materia educativa de Inglaterra y País de Gales pretende proporcionar enseñanza gratuita en jornada completa a todos los niños que se encuentran en edad de escolarización obligatoria (niños de 5 a 16 años), en función de sus necesidades. El principio básico que subyace a la enseñanza obligatoria es el de proporcionar un currículo amplio y equilibrado, que debe adecuarse a la edad del niño, a sus aptitudes y las posibles necesidades educativas especiales que éste pueda presentar.

La Ley de Reforma Educativa de 1988 definía el concepto de currículo amplio y equilibrado como aquél que cumple las siguientes condiciones:

- ◆ fomentar el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos tanto en el centro educativo como en la sociedad;
- ◆ preparar a los alumnos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.

Asimismo, se ha introducido el término «etapas clave» (*key stages*) para definir los períodos de aprendizaje que culminan con una evaluación obligatoria y que se realizan a las edades de 7, 11, 14 y 16 años.

2. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En Inglaterra y País de Gales, las competencias en materia de educación son compartidas por el Gobierno central, las *LEA*, las iglesias y por otras organizaciones sin ánimo de lucro, por determinados organismos y por el personal docente. El Gobierno central es el responsable del conjunto del sistema educativo, de definir las políticas nacionales y de planificar las directrices del sistema en su totalidad. Las *LEA*, los órganos rectores y otros organismos educativos son los responsables de la aplicación y de la gestión de estas políticas, disponiendo también de competencias estatutarias.

A partir de 1984, se han producido importantes modificaciones en el reparto de competencias y en las relaciones entre los diversos agentes educativos. El antiguo Ministerio de Educación y Ciencia ha pasado a denominarse, primero, Ministerio de Educación (*Department for Education*), y más recientemente, Ministerio de Educación y Empleo (*Department for Education and Employment*).

Por otra parte, se han delegado responsabilidades específicas a otros organismos gubernamentales (que no tienen el rango de ministerios), tales como la Oficina para los Niveles Educativos, el Instituto para el currículo y la Evaluación de los Centros Educativos (*School Curriculum and Assessment Authority*), el Instituto de Financiación de los Centros Educativos (*Funding Agency for Schools*), el Instituto para la Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*), así como sus organismos correspondientes en País de Gales.

La legislación promulgada ha pretendido dotar de mayores competencias a los padres, profesores y empresarios que actúan a través del órgano rector, en detrimento de los responsables tradicionales, las LEA.

Cada Autoridad Local recibe una subvención anual del Gobierno central, con la finalidad de ofrecer unos servicios públicos (por ejemplo, educación, servicios sociales, viviendas, etc.), de conformidad con la Valoración de los Niveles de Gasto establecida por el Gobierno. Aunque están sujetas a una serie de obligaciones reglamentarias, las LEA pueden definir libremente sus prioridades sociales y educativas. El Gobierno central recomendó a las LEA la eliminación de las plazas escolares sobrantes, mediante el cierre o la unificación de los centros educativos, además de fomentar una política de ahorro y de reasignación de recursos hacia las prioridades establecidas por el Gobierno. En los casos en los que sus recomendaciones no fueron seguidas, el Gobierno aplicó una legislación que establecía unos topes y unos objetivos preferenciales para las autoridades con pocos gastos, tratando de establecer una distribución más equitativa de los gastos destinados por las distintas autoridades a los centros educativos (GB DES 1985). El asesoramiento de la Comisión de Auditoría a las Autoridades Educativas Locales en relación con la oferta de servicios públicos y con la gestión eficaz de los recursos educativos (Comisión de Auditoría 1986, 1988, 1988a) constituye otra iniciativa en este sentido. Por otra parte, el Gobierno consideró que contaba con un amplio apoyo a la hora de establecer unos nuevos mecanismos de financiación, así como para realizar una planificación más sistemática y dirigida de la formación permanente del profesorado (GB DES 1985).

La Ley sobre Educación de 1993 creó el Instituto para la Financiación de los Centros Educativos (*Funding Agency for Schools -FAS*), que es el responsable de la evaluación y de la gestión de las subvenciones concedidas a los centros educativos autónomos subvencionados (*self-governing grant-maintained schools*) de Inglaterra (ver el epígrafe 3.1). En País de Gales, la Oficina Educativa Galesa (*Welsh Office*) es la responsable de los centros educativos subvencionados (*Grant-maintained schools*). Cuando existe más de un 10% de alumnos en los niveles de primaria y de secundaria que asiste a las *grant-maintained schools*, el FAS y la LEA son los responsables conjuntos de la gestión y de la oferta de plazas escolares. Si este porcentaje alcanza el 75%, el FAS asume toda la responsabilidad. Las *grant-maintained schools* se financian de forma similar a los centros educativos financiados y dirigidos por las LEA. Sin embargo, se está desarrollando un Procedimiento de Financiación Común para todas las *grant-maintained schools*, que, en la actualidad, se aplica de forma experimental en un pequeño número de centros educativos.

También se proporcionan subvenciones adicionales a las LEA para la realización de programas educativos o para cubrir las necesidades educativas que puedan presentar determinados alumnos o áreas, por ejemplo, la financiación de los programas educativos para niños pertenecientes a minorías étnicas o los programas de ayudas a las zonas urbanas (ver el epígrafe 6). La Ley sobre Educación de 1984 amplió el alcance de estos programas de asistencia, permitiendo al entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia la asignación de unos fondos específicos para subvencionar las actividades aprobadas que realizan las LEA. El Gobierno especifica anualmente el nivel de ayudas disponible para cada actividad, de conformidad con el Programa de Subvenciones para la Educación y para la Formación (*Grants for Education Support and Training -GEST*). Las LEA deben cubrir un mínimo del 30% de los gastos. Las *grant-maintained schools* pueden solicitar directamente estas ayudas del programa GEST.

En el pasado, los centros educativos subvencionados (*maintained schools*) recibían contribuciones voluntarias de los padres y de otros particulares, u obtenían ingresos de las actividades organizadas por las asociaciones de padres y de profesores. Aunque sigue siendo ilegal el cobro de tasas a los padres por parte de las *maintained schools* y de los *city technology colleges* (ver el epígrafe 3.1), la Ley de Reforma Educativa de 1988 establece el derecho de los centros educativos a cobrar por determinadas actividades que realicen fuera del currículo, lo que supone la posibilidad de que los centros educativos ofrezcan una serie de «servicios» de pago a sus alumnos.

3. ADMINISTRACIÓN

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL

El descenso del número de alumnos y la racionalización de los centros educativos ha conducido a una reducción del número de centros educativos durante la década de los ochenta, pero los sucesivos gobiernos del Partido Conservador han tratado de aumentar las oportunidades de elección entre los diferentes tipos de centro educativo por parte de los padres. En 1979, la mayoría de los centros tenía un carácter global, es decir, admitía a los alumnos con independencia de su nivel académico. Las disposiciones del Gobierno y la financiación dirigida han posibilitado la creación de más centros educativos que admiten, al menos, a algunos alumnos en función de su nivel académico o de sus aptitudes especiales para la tecnología o para los idiomas extranjeros (GB DES 1993).

La Ley de Reforma Educativa de 1988 estableció dos nuevos tipos de centro educativo que no se encuentran bajo el control de las LEA. Las *self-governing grant-maintained schools* reciben sus recursos financieros del Gobierno central -a través del Instituto para la Financiación de los Centros Educativos en Inglaterra (*Funding Agency for Schools*) y a través de la Oficina Educativa Galesa (*Welsh Office*) en País de Gales- y son gestionadas por sus governing bodies, sin encontrarse bajo la autoridad de la LEA. El Ministro otorga la categoría de grant-maintained a un centro educativo a petición de la mayoría de los padres, siempre que dicho centro cumpla los criterios requeridos. Los *City Technology Colleges (CTC)* son centros educativos independientes, creados por patrocinadores privados, pero que reciben financiación para cubrir parcialmente sus gastos de inversión y de funcionamiento por parte del Gobierno central. Los CTC están destinados a alumnos de once a dieciocho años con aptitudes diferentes y que provienen, en parte o en su totalidad, de la zona situada alrededor del centro educativo. Los alumnos son admitidos en función de sus aptitudes técnicas, siempre que se comprometan a permanecer en este centro hasta la edad de dieciocho años. A diferencia de otros centros independientes, los CTC pueden no cobrar tasas escolares. Los CTC se crearon con el fin de aumentar el reducido número de técnicos y de científicos adecuadamente cualificados, además de proporcionar oportunidades específicas para los alumnos de las zonas urbanas y cubrir las necesidades de los empresarios.

El Gobierno se ha comprometido a aumentar las posibilidades de elección de los padres en relación con el centro educativo al que desean que sus hijos asistan. La Ley sobre Educación de 1980 otorgó a los padres el derecho a expresar sus preferencias en relación con el tipo de centro educativo al que desean que sus hijos asistan. Asimismo, establece que el órgano rector de cada centro debe hacer públicos sus criterios de admisión en el caso de que la demanda exceda el número de plazas disponibles. La Ley de Reforma Educativa de 1988 obligaba a los centros educativos a admitir a todos los alumnos hasta el límite de su capacidad, que se definía en términos del número tipificado de plazas disponibles. Esta política de «matrícula abierta» se basaba en la suposición de que la mejor forma de cubrir la demanda existente era a través de la competencia. Como resultado de estas modificaciones, las plazas disponibles y la viabilidad de los centros educativos se establece en función de las fuerzas del mercado en lugar de depender de la gestión de las LEA.

3.2. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La Ley sobre Educación de 1980 establecía el deber de todos los centros educativos de contar con un órgano rector separado y de desarrollar los mecanismos para la elección de los representantes de los padres y de los profesores. La Ley sobre Educación (n° 2) de 1986 aumentaba el porcentaje de representantes de los padres e introducía la categoría de «representantes de la comunidad». Además, excluía la posibilidad de que los alumnos contaran con representantes en el órgano rector y ampliaba el mandato de los representantes de dos a cuatro años, con la finalidad de lograr una mayor continuidad. El órgano rector puede elegir por votación colectiva a particulares procedentes de la comunidad local o del mundo empresarial, con el fin de complementar los conocimientos especializados de los miembros electos.

3.2.1. RESPONSABILIDADES DE LOS MIEMBROS DEL ÓRGANO RECTOR

Nota: Las referencias de este epígrafe en relación con los procedimientos de consulta a las LEA no se aplican en el caso de las *grant-maintained schools*.

A partir de 1984, la legislación otorga a los *governing bodies* de los centros educativos las siguientes competencias:

- ◆ dirigir la gestión interna del centro educativo, la disciplina y las sanciones a los alumnos, y, siempre que cuente con la aprobación de la *LEA*, la política de admisión de los alumnos y la utilización de las instalaciones escolares fuera del horario de clases;
- ◆ establecer una política de educación sexual y, en colaboración con la *LEA* y el director del centro, garantizar un tratamiento equilibrado para las cuestiones políticas (GB DES 1987);
- ◆ garantizar, en colaboración con la *LEA* y el director del centro, que el currículo del centro educativo cumple los requisitos legales;
- ◆ gestionar y llevar la contabilidad de los gastos del presupuesto delegado destinado a las responsabilidades y objetivos del centro educativo;
- ◆ determinar el número de profesores y de miembros del personal no docente que trabajan en el centro, así como el salario que se les paga, además de gestionar la contratación, la formación, la evaluación y, si fuera necesario, las medidas disciplinarias en materia de personal. Aunque es la *LEA* la responsable de la designación y del despido oficial de los profesores y del personal no docente, a petición del órgano rector;
- ◆ elaborar un informe anual, que se presentará a los padres, sobre el trabajo realizado en el centro educativo, sobre el rendimiento de los alumnos, sobre la utilización del presupuesto delegado del centro y de otros ingresos obtenidos de fuentes alternativas. Celebrar una reunión anual con los padres en la que se debatirán los resultados del informe y otros temas de interés para éstos.

3.2.2. RESPONSABILIDADES DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS

El director del centro es el responsable de la gestión interna y de la disciplina del centro educativo, tal como se establece en la Ley sobre Educación (nº 2) de 1986 y en la Ley sobre Salarios y Condiciones de Trabajo del Profesorado de 1987. La Ley de 1986 abolió los castigos corporales en los centros educativos y estableció las competencias de los directores de los centros en materia de currículo y de disciplina. La Ley de 1987 y la legislación posterior proporcionaban una descripción más amplia, que incluía las relaciones de los directores de los centros con profesores, padres y con otros organismos. El Gobierno ha fomentado la formación permanente de los directores de los centros para que puedan llevar a cabo adecuadamente sus nuevas competencias. Esta formación permanente se ha financiado a través del Programa de Subvenciones para la Enseñanza y la Formación.

3.3. FINANCIACIÓN

3.3.1. GESTIÓN LOCAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (*LMS*)

La Ley de Reforma Educativa de 1988 creó el Sistema de Gestión Local de los Centros Educativos (*LMS*), que se aplicó de forma progresiva entre 1989 y 1994. De acuerdo con la *LMS*, la responsabilidad de la gestión de todos los centros de enseñanza primaria y secundaria, y de sus presupuestos, así como muchas de las competencias en materia de contratación, trabajo, designación y remuneración del profesorado y del personal no docente se transfiere de las *LEA* a los *governing bodies* de los centros educativos. Dicha delegación de competencias se complementa mediante consultas entre la *LEA* y el órgano rector del centro en relación con la gestión del personal.

La *LEA* calcula la cantidad de dinero que se asigna a cada centro educativo de acuerdo con los Procedimientos de Asignación de Recursos. Algunos centros de educación especial y de educación infantil continúan recibiendo un presupuesto delegado parcialmente, que incluye una asignación para libros y otros equipamientos pero que no incluye los salarios del personal.

4. CURRÍCULO

El Programa de Objetivos Básicos de los Alumnos (GB DES/HMI 1989) fue la primera iniciativa de desarrollo de currículo en los últimos años que ha contado con una financiación directa del Gobierno central. Este programa tenía los siguientes objetivos:

- ◆ mejorar los resultados escolares de los alumnos, fundamentalmente en los cursos 4º y 5º de la enseñanza secundaria, ya que los exámenes existentes para alumnos de 16 años no están específicamente destinados a estos cursos, no pudiendo los alumnos beneficiarse plenamente de la enseñanza impartida en el centro educativo;
- ◆ preparar a los alumnos para su ingreso en la vida adulta y profesional.

La Iniciativa para la Formación Técnica y Profesional (*Technical and Vocational Education Initiative -TVEI*) se empezó a aplicar de forma experimental en septiembre de 1983, gestionada por la Comisión de Servicios de los Trabajadores (en la actualidad, denominada Dirección General de Enseñanza, Formación y Empresa, perteneciente al Ministerio de Trabajo), se convirtió en un programa de ámbito nacional en 1987.

En virtud de la segunda ley de 1986, los *governing bodies* tuvieron que precisar si la educación sexual quedaba incluida en el currículo y, llegado el caso, de qué tipo de educación se trataba. El director sólo podía autorizar una derogación si así lo exigía el programa de un examen público impuesto a los alumnos. Además, la circular 11/87 (GB DES 1987) estipuló que la educación sexual debía impartirse en un contexto moral y teniendo en cuenta la importancia de la vida familiar. Así, la ley de 1986 exigió que el *governing body* y el director se aseguraran de que no existiera en la propia escuela propaganda política alguna y de que las cuestiones políticas se trataran de una manera pluralista.

Como se aprecia en el Cuadro 1, la noción de currículo común ha evolucionado pasando, en 1977, de integrar amplias áreas de conocimiento a constituir un currículo nacional (*National Curriculum*) introducido por la Ley de Reforma Educativa de 1988, y estructurado en términos de materias únicas. La manera de conseguir un consenso sobre el principio de un currículo común, mediante la preparación de informes sucesivos, queda reflejada en el hecho de que las objeciones contra el documento de consulta titulado «*The National Curriculum 5-16 - A Consultation Document*» (GB DES/WO 1987a) se referían, más que al principio en sí, al contenido y al coeficiente de cada una de las materias propuestas. El documento de consulta tranquilizó a las escuelas ya que estipuló que una descripción más detallada «no supone forzosamente un calendario ni una concepción pedagógica concreta». Sin embargo, el gobierno reconoció que «si este currículo debía aplicarse, seguramente, el 80-85 % del tiempo del alumno debería dedicarse a las asignaturas obligatorias o a las optativas obligatorias».

Cuadro 1: Fases del desarrollo del programa

DES 1977	DES/HMI 1980	DES 1980	DES 1981	DES 1984	DES 1985	ERA 1988
lenguaje	inglés idioma	inglés	inglés idioma	inglés idioma	inglés y literatura idioma	inglés idioma
matemáticas	matemáticas	matemáticas	matemáticas	matemáticas	matemáticas	matemáticas
ciencias	ciencias	ciencias	ciencias	ciencias	ciencias	ciencias
			diseño, tecnología, microelectrónica	formación técnica		tecnología
moral	religión	religión	religión		religión	
educación sociopolítica	historia		ciencias sociales	ciencias sociales	ciencias sociales	historia, geografía
		preparación para la vida adulta y profesional	preparación para la vida adulta y profesional		economía, educación sexual e higiene	economía, educación multicultural, higiene, orientación profesional y psicosocial, educación medioambiental
educación física	educación física	educación física	educación física	educación física	educación física	educación física
estética y creatividad	arte y decoración		estética y manualidades	estética	estética y manualidades	arte y música

La Ley de Reforma Educativa de 1988:

- ◆ fijó el marco de un currículo obligatorio para cada una de las cuatro «etapas clave» (*key stages*);
- ◆ especificó las tres materias fundamentales y las otras siete de iniciación así como aquellas puridisciplinarias que han de estudiarse en cada una de las «etapas clave» (*key stages*);
- ◆ confirmó la exigencia impuesta en 1944 por la que todos los alumnos han de beneficiarse de una educación religiosa y asistir cada día a un acto religioso colectivo, salvo que sus padres manifiesten lo contrario;
- ◆ prohibió expresamente la regulación del tiempo que hay que dedicar a cada asignatura;
- ◆ introdujo la obligación de proceder a una evaluación de todos los alumnos de 7, 11, 14 y 16 años de edad.

A continuación de la introducción del Currículo Nacional, la Circular DES 7/90 (GB DES 1990b) realizaba una serie de recomendaciones en relación con la duración de la jornada escolar, que tenían por objetivo la sustitución de los mínimos establecidos por la Ley sobre Educación de 1944.

El Currículo Nacional y los programas establecidos de estudio habían sido criticados por ser demasiado normativos, demasiado rígidos y por no disponer en ellos de tiempo suficiente para los temas interdisciplinarios y de otro tipo, o para asignaturas como segundo idioma moderno, economía, lenguas clásicas, etc. El Instituto para el currículo y los Procedimientos de Evaluación, presidido por Sir Ron Dearing, llevó a cabo una revisión del mismo y su informe final, publicado en diciembre de 1993, recomendaba la reducción, clarificación y simplificación de la enseñanza que debía impartirse, una revisión de los programas de estudio de las «etapas clave» 1ª, 2ª y 3ª, así como una revisión del currículo de la 4ª «etapa clave» (DEARING, 1993).

En 1991, el Gobierno encargó un informe sobre la enseñanza primaria. Los autores (Alexander y otros, 1992) manifestaron que existían muchos aspectos encomiables en el trabajo de los centros de enseñanza primaria, pero que también había diferencias inaceptables en la calidad de la enseñanza y en los niveles que alcanzaban los alumnos de los distintos centros educativos, y, en ocasiones, entre las distintas clases de un mismo centro. Los autores recomendaban dar una mayor importancia a la enseñanza colectiva de toda la clase, una planificación más rigurosa de las actividades y una mayor flexibilidad a la hora de distribuir a los alumnos en grupos según sus aptitudes.

4.1. EVALUACIÓN

En 1984, el Ministro declaró que el Gobierno ya no aceptaría los exámenes oficiales destinados únicamente al 60% de los alumnos mayores de 16 años. Se introdujo el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* (Título de enseñanza secundaria general) para sustituir los exámenes del *General Certificate of Education Ordinary Level* (Título de enseñanza general - Nivel medio) y del *Certificate of Secondary Education* (Título de enseñanza secundaria). Los exámenes GCSE pretendían elevar los niveles educativos de todos los alumnos independientemente de sus aptitudes, contribuir a la mejora de los planes de estudio, proporcionar objetivos claros a los profesores, registrar el rendimiento académico, los conocimientos, la capacidad de comprensión y la habilidad de los candidatos, así como ampliar los estudios de los alumnos de los cursos cuarto y quinto de secundaria. En 1986, empezaron a impartirse los estudios que conducen a los exámenes GCSE y los primeros exámenes se celebraron en 1988. En 1994, se introdujo la calificación A* (excelente con mérito - *starred A*) para reconocer a los alumnos que han obtenido unos resultados excelentes en el examen.

Hasta la Ley de Reforma Educativa de 1988, no existían unas pruebas nacionales con carácter obligatorio. La legislación estableció el requisito normativo de evaluación de los alumnos de (aproximadamente) siete, once, catorce y dieciséis años.

El Ministro ha creado un Comisión para la Evaluación y los Exámenes (*Task Group for Assessment and Testing*), que estableció las siguientes recomendaciones en relación con los procedimientos nacionales de evaluación:

- ◆ tener un carácter primordialmente formativo, pero también indicar los casos en los que se requiera una evaluación de las deficiencias;
- ◆ realizar una evaluación sumativa de los alumnos mayores de 16 años;
- ◆ reflejar la calidad del rendimiento de cada alumno, con independencia del rendimiento de otros alumnos (GB DES/WO 1987).

Las pruebas de evaluación han sido elaboradas por organismos especializados, supervisados por el Consejo para la Evaluación y los Exámenes Escolares, actualmente denominado Instituto para el Currículo y los Procedimientos de Evaluación (*School Curriculum and Assessment Authority*). Sir Ron Dearing criticó estas pruebas por ser demasiado complejas en su informe de 1993 (DEARING, 1993). En la actualidad, se están elaborando unos procedimientos de evaluación más sencillos.

5. PROFESORADO

La Ley sobre Educación de 1944 establecía la gestión de la educación como un triángulo de poder, que se repartía entre el Ministerio de Educación, las LEA y los profesores. Los profesores ejercen su influencia sobre la política educativa a través de las asociaciones de profesores y mediante su interpretación y transmisión cotidiana del currículo, con el fin de cubrir las necesidades individuales de los alumnos.

La participación del profesorado en la toma de decisiones sobre los planes de estudio y sobre los procedimientos de evaluación se ha visto drásticamente reducida. Los profesores habían constituido el grupo más influyente y numeroso en el seno de los Consejos Escolares a la hora de revisar y de desarrollar el currículo y los procedimientos de evaluación. Los Consejos Escolares fueron paulatinamente sustituidos por órganos compuestos por miembros designados por los Ministros de Educación y del País de Gales. En 1993, estos órganos fueron sustituidos por el Instituto para el Currículo y los Procedimientos de Evaluación en Inglaterra y por el Instituto para los Planes de Estudio y los Procedimientos de Evaluación para el País de Gales, cuyos miembros son designados por los Ministros respectivos.

5.1. OFERTA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La categoría del personal docente se ha visto mejorada al elevar los niveles de la formación permanente e inicial del profesorado. Los candidatos que desean acceder a la profesión deben tener formación con un nivel equivalente al de diplomado (*graduated*) y por lo menos una calificación C en el GCSE en inglés, matemáticas y, a partir de 1998, en ciencias. Los programas de formación interdisciplinaria pretenden adecuar las titulaciones iniciales de los profesores a la materia principal que van a impartir. Posteriormente, la falta de profesores para ciertas asignaturas y en determinadas zonas geográficas supuso la puesta en marcha de programas de becas para formación, para cursos de perfeccionamiento, así como la concesión de la categoría de Unidad Profesional a la enseñanza (que, en 1994, se incorporó al Instituto para la Formación del Profesorado) y la rápida aplicación de las Directrices 48/89 EC de la Unión Europea (GB DES/WO 1986, GB SI 1986 y Consejo de la UE 1989). Se introdujeron dos modalidades alternativas para lograr la categoría de profesor habilitado para la docencia, el programa reconocido para profesores (*licensed teachers scheme*) y el programa modular para profesores (*articled teachers scheme*). Ambos se basan principalmente en la enseñanza académica impartida en los centros, además de contar con cursos complementarios que se imparten fuera del centro. En 1993, el Centro para la Formación Académica del Profesorado (SCITT) y la Universidad de Educación a Distancia empezaron a impartir cursos de postgrado.

5.2. RENDIMIENTO DEL PROFESORADO

En 1985, la preocupación por el número de profesores existentes fue sustituida por otras consideraciones referidas a la calidad de su rendimiento, por lo que el Servicio de Inspección de su Majestad realizó un estudio sobre el rendimiento de los profesores (GB DES/HMI 1985a). El Ministerio de Educación y Ciencia consideró que una de las responsabilidades primordiales de las LEA era la gestión del personal docente, con la finalidad de garantizar que el compromiso profesional, las capacidades y los conocimientos del profesorado se utilizaban de la mejor manera

posible en los centros educativos (GB DES 1985). Sin embargo, la Ley de Reforma Educativa de 1988 delegaba estas responsabilidades en el órgano rector de cada centro educativo.

La evaluación del rendimiento de los profesores era realizada de forma oficial durante su primer año de servicio (año de prueba) por la LEA y, cuando se consideraba necesario, por la Inspección de su Majestad. Sin embargo, la Ley sobre Educación (nº 2) de 1986 introdujo la evaluación obligatoria del rendimiento de todos los profesores, que se debía realizar entre 1992 y 1995 (GB DES 1991). Como consecuencia, el año de prueba se suprimió para los nuevos profesores designados a partir del 1 de septiembre de 1992 (GB DES 1992).

5.3. CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO

La Ley sobre Salarios y Condiciones de Trabajo del Profesorado de 1987 establecía una relación formal entre el salario y las condiciones de trabajo y suprimía el mecanismo de negociación salarial de «Burnham» para los profesores de los centros educativos. La Ley sobre Salarios y Condiciones de Trabajo del Profesorado de 1991 creó el Organismo para la Revisión de las Condiciones del Profesorado (*STRB*), cuya función es la de analizar e informar anualmente al Primer Ministro sobre las condiciones normativas del trabajo y de las retribuciones de los profesores de los centros educativos de Inglaterra y País de Gales. El Ministro de Educación está facultado, pero no obligado, para realizar consultas con las distintas asociaciones en relación con el informe *STRB*, antes de establecer la nueva normativa referida a los salarios y las condiciones de trabajo del profesorado para el próximo curso.

La Ley de Reforma Educativa de 1988 facultaba a los *governing bodies* para establecer los niveles del personal y, a través de las LEA, para contratar y despedir al personal. Los consejos de administración están autorizados a pagar a los profesores una cantidad por encima o por debajo de los niveles salariales recomendados, en función del presupuesto disponible. El aumento efectivo del número de empleadores, 120 LEA y aproximadamente 20.000 *governing bodies*, supone una dificultad para los sindicatos de profesores a la hora de negociar acuerdos de carácter nacional en materia de salarios o de condiciones de trabajo. Todo ello influye en la seguridad de los puestos de trabajo del profesorado, ya que las LEA ya no pueden transferir a los profesores sobrantes de un centro a otro. Además, las LEA no están obligadas a encontrar trabajo a los profesores que no desean permanecer en un centro educativo una vez que éste adquiere la categoría de *grant-maintained*.

Tradicionalmente, las responsabilidades de los profesores han sido establecidas en la jurisprudencia (el deber de actuar *in loco parentis*) y en un contrato general, que establece el deber de los profesores de permanecer en el centro educativo mientras éste se encuentre en funcionamiento, además de realizar las tareas que el director del centro determine de forma razonable. La Ley sobre salarios y condiciones de trabajo del profesorado de 1987 redefinió las responsabilidades del personal docente en términos de 1.265 horas de actividades dirigidas y de tareas específicas referidas a la dirección, enseñanza, orientación y evaluación de los alumnos; al mantenimiento de registros, a la elaboración de informes y a las consultas con otros profesores, con los padres y otros particulares; y a la gestión y supervisión del trabajo del centro educativo, así como de su rendimiento y desarrollo profesional y de los de los otros profesores.

Se puede argumentar que este cambio de responsabilidades del profesorado, desde la identificación y la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos hasta la aplicación del Currículo Nacional, supone el establecimiento de un papel más ejecutivo que profesional. Este proceso de racionalización es coherente con la importancia creciente del concepto de realización eficaz de un servicio dentro de un presupuesto limitado. Del mismo modo, la selección, designación y evaluación del personal por parte de personas externas a la profesión se ve facilitada por una descripción del trabajo tipificada y clara. Los cursos de formación del personal (en especial, aquéllos subvencionados por el Gobierno central) se están centrando cada vez más en temas de gestión general para los directores de los centros y en preparar a los profesores para los nuevos programas educativos asociados al TVEI, al GSCE y al Plan Nacional de Estudios.

6. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Se han introducido medidas que intentan que los niños desarrollen todo su potencial educativo, con independencia de su sexo, raza, creencias religiosas o nacionalidad.

La Ley sobre Educación de 1981, elaborada sobre la base de los resultados del *Comité Warnock*, pretendía eliminar las desigualdades resultantes de una categorización de los alumnos en función de su nivel de capacidad. Estableció que las LEA debían realizar un análisis multidisciplinar de las necesidades específicas de los niños y recomendar soluciones, tanto a petición de los padres como cuando la enseñanza impartida a un niño sea diferente de la impartida a otros niños como él. Cuando resulta necesario, se elabora una Declaración de Necesidades Educativas Especiales en la que se indican las necesidades del niño y el tratamiento propuesto, que se revisan de forma anual. Se pretende que la mayoría de los alumnos se integre en los centros educativos ordinarios, por lo que se reduciría el número de plazas disponibles en educación especial. También estaba previsto que hasta un máximo de 18% de los alumnos de los centros educativos ordinarios, cuyas necesidades educativas no se hayan considerado lo suficientemente graves como para asignarles a un centro de educación especial, se pudiera beneficiar de una asistencia especial. Sobre la base de las experiencias obtenidas a partir de la aplicación de la Ley de 1981, se elaboró el Código de las Prácticas de Identificación y Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales (*Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* -GB DFE/WO 1994), que, tras un período de consultas, entró en vigor el 1 de septiembre de 1994. Este código creaba una nueva relación entre las LEA y los centros educativos, en la que las primeras actúan en calidad de compradores y los segundos en calidad de proveedores. La Ley sobre Educación de 1993 obligaba a las LEA a crear las Unidades de Referencia de los Alumnos (*Pupil Referral Units*) destinadas a aquellos alumnos que, por enfermedad o por motivos de exclusión, no pueden asistir a los centros educativos ordinarios.

La Ley sobre Gobiernos Locales de 1966 (artículo 11) introdujo un programa especial para financiar la contratación de personal específico para impartir clases de inglés, así como para proporcionar otros servicios educativos y de bienestar social a los hijos de inmigrantes y de refugiados. Los proyectos que se incluyen en este programa son financiados por el Ministerio del Interior y se denominan proyectos del artículo 11.

Los alumnos de los centros educativos situados en las zonas urbanas también reciben asistencia dirigida. Uno de los objetivos de los *City Technology Colleges* (ver el epígrafe 3.1) era el de crear centros educativos de prestigio en las zonas urbanas que sirviesen de punto de atracción para los estudiantes, ya que en estas zonas urbanas la motivación de los estudiantes y del personal docente no era muy alta. El programa de financiación de tres años, que forma parte del programa *GEST* (ver el epígrafe 3.3), se centraba en la mejora de los niveles de los centros educativos situados en las zonas urbanas. Este programa proporcionaba asistencia al proyecto nacional de Recuperación de la Lectura, así como a una amplia gama de proyectos tecnológicos, de proyectos de gestión de los centros educativos, y de proyectos para fomentar la participación de los padres. En 1994, se agruparon veinte programas gubernamentales en el Presupuesto Único de Regeneración, diseñado para «mejorar las perspectivas de empleo, la formación y el grado de capacitación de las personas pertenecientes a la comunidad local, en particular, de los jóvenes y de las personas con discapacidades, y para promover la igualdad de oportunidades». Durante el curso 1995/1996, se asignaron 78 millones de libras esterlinas a 92 proyectos relacionados con la educación.

7. SERVICIOS DE APOYO ESCOLAR

Las *LEA* son las responsables de proporcionar la mayoría de los servicios de asistencia escolar en Inglaterra y País de Gales. La Ley sobre Educación de 1944 creó estos servicios con el fin de proporcionar y organizar los servicios públicos de educación de su área correspondiente. La Ley de Reforma Educativa de 1988 y la legislación posterior transferían muchas de las responsabilidades de las *LEA* al Gobierno central y a los *governing bodies* de los centros educativos (ver el epígrafe 3). Las *LEA* son las responsables de:

- ◆ garantizar, en colaboración con el Instituto para la Financiación de los Centros Educativos, la existencia de suficientes centros educativos y de suficientes profesores para impartir una enseñanza eficaz que cubra las necesidades de la población de su zona, así como la aplicación del Currículo Nacional. Las *LEA* deben coordinar las políticas de admisión de los centros educativos, así como dar respuesta a los recursos presentados por los padres en relación con la asignación de centro para sus hijos;
- ◆ garantizar la calidad de la enseñanza impartida en los centros financiados por las *LEA*, así como tomar las medidas básicas en relación con los centros considerados de riesgo en las inspecciones escolares que se llevan a cabo de acuerdo con la Ley sobre Centros Educativos de 1992 (ver el epígrafe 8);
- ◆ responder a las quejas de los padres y de otros particulares contra la *LEA* o contra el órgano rector de los centros educativos financiados por las *LEA*, en relación con la aplicación del Currículo Nacional y otros temas afines;
- ◆ preparar los programas para el sistema *LMS* y garantizar que los consejos de administración cumplen los requisitos del programa y que gestionan el presupuesto del centro de forma adecuada. En los casos en los que los consejos de administración no cumplen los requisitos o gestionan el presupuesto de forma incorrecta, las *LEA* están facultadas para suspender el derecho del consejo de administración a contar con un presupuesto delegado;
- ◆ establecer un presupuesto para los servicios educativos de su zona, con la finalidad de determinar los mecanismos de financiación de cada uno de los centros educativos bajo su jurisdicción, de acuerdo con el sistema *LMS*, además de publicar información sobre la financiación de los centros educativos;
- ◆ garantizar la financiación en materia de inversiones, procedente del Gobierno central, así como aplicar el programa de inversiones;
- ◆ establecer una política de tasas para aquellas actividades por las que se pueda cobrar una retribución de acuerdo con la Ley de Reforma Educativa de 1988;
- ◆ verificar el rendimiento laboral del profesorado y del personal no docente que trabaja en los centros financiados por las *LEA*, de acuerdo con las Circulares correspondientes;
- ◆ asesorar a los *governing bodies* en relación con la designación de los directores de los centros, así como contratar o despedir de forma oficial a los profesores a propuesta de los *governing bodies* de los centros educativos;
- ◆ garantizar la asistencia periódica de los alumnos matriculados en los centros educativos, mediante la investigación del absentismo, verificando el cumplimiento de los procedimientos para el empleo de niños;
- ◆ aplicar, en colaboración con los Departamentos de Servicios Sociales de las *LEA*, la Ley sobre la Infancia de 1989;
- ◆ evaluar y responder a las necesidades educativas especiales de los niños de edades comprendidas entre los dos y los diecinueve años, ya sea en los centros educativos ordinarios, en unidades especiales o en los centros de educación especial. Las *LEA* deben contar con un Servicio de Psicología Educativa para evaluar las necesidades educativas especiales que los niños puedan presentar, además de proporcionar orientación y asesoramiento a los padres y profesores para que puedan cubrir más adecuadamente estas necesidades;
- ◆ crear las Unidades de Referencia de los Alumnos para aquellos alumnos que no pueden asistir al centro educativo debido a enfermedad o porque han sido excluidos;

- ◆ cumplir las directrices del Ministro de Trabajo, establecidas en el artículo 45 de la Ley de Derechos Laborales y Reforma de los Sindicatos de 1993, en relación con los servicios de orientación profesional para los alumnos de los centros de enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Asimismo, las *LEA* deben:

- ◆ proporcionar transporte gratuito a los alumnos que no residen cerca del centro educativo. La *LEA* puede proporcionar transporte gratuito o subvencionado a todos los alumnos si lo considera oportuno;
- ◆ garantizar que los alumnos cuyos padres reciben subsidios a las rentas más desfavorecidas (Ley sobre Seguridad Social de 1986) disponen de servicio gratuito de comedor;
- ◆ organizar el servicio de la juventud y la educación de adultos;
- ◆ elaborar informes y responder a las preguntas planteadas por el Ministerio de Educación (*Department For Education -DFE*) y por otros organismos, tales como el «Ombudsman» y la Comisión Auditora;
- ◆ establecer las fechas de comienzo y finalización de los trimestres y de las vacaciones de los centros educativos financiados por las *LEA*;
- ◆ elaborar y publicar un programa de estudios de formación religiosa, así como crear y poner en funcionamiento el Comité Asesor Permanente para la Formación Religiosa (*Standing Advisory Committee for Religious Education -SACRE*);
- ◆ establecer unas políticas sanitarias y de seguridad, además de verificar que se respetan las normativas referidas a las instalaciones escolares;
- ◆ garantizar la formación de las personas que forman los *governing bodies*.

Las *LEA* apoyan a los profesores a través de los Centros de Recursos del Profesorado, de los equipos de asesoramiento y apoyo en determinadas áreas del plan de estudios, y de los cursos de formación permanente. También supervisan los procedimientos de evaluación del personal docente, de conformidad con la Ley sobre Educación (nº 2) de 1986, además de realizar consultas con los profesores y con otros sindicatos.

Asimismo, las *LEA* pueden proporcionar servicios de comedor y de ropa a aquellos niños que de otra manera no podrían obtener provecho de la enseñanza impartida.

La Ley sobre Formación y Empleo de 1973 obliga normativamente a las autoridades locales a proporcionar un servicio de orientación profesional. Sin embargo, de conformidad con la Ley sobre Derechos Laborales y Reforma de los Sindicatos de 1993, el Ministro de Educación y Empleo es el responsable de garantizar la existencia de un servicio de orientación profesional para los alumnos de los centros educativos. Estos servicios abarcan la recogida y difusión de información en materia de trabajo, formación y educación, así como el asesoramiento y la orientación de los estudiantes. En la mayor parte de Inglaterra y en todo el País de Gales, los servicios de orientación educativa y profesional son proporcionados por empresas de orientación profesional que han firmado un contrato con el Ministerio. Algunas de estas empresas están compuestas por las *LEA* en colaboración con otras organizaciones. El Gobierno ha anunciado su intención de establecer una legislación que permita mejorar los servicios de orientación educativa y profesional que se ofrecen en los centros educativos, con inclusión de los servicios de orientación profesional de los centros educativos subvencionados, además de otorgar responsabilidades a los centros de enseñanza obligatoria y postobligatoria en relación con las actividades de colaboración con estos servicios profesionales.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El Gobierno ha establecido una estrecha asociación entre la educación y la prosperidad económica. La función de los servicios educativos debe ser:

«garantizar en la medida de lo posible que, mediante los esfuerzos de todas las personas que trabajan en nuestros centros educativos, la educación de nuestros alumnos sirva para cubrir no sólo sus necesidades sino también las necesidades del país, proporcionando unos servicios adecuados a las personas que pagan por ellos» (GB DES 1985, apartado 11)¹.

La evaluación de los servicios educativos debe, por lo tanto, centrarse en la responsabilidad y realizarse definiendo los objetivos y cuantificando los resultados en términos del rendimiento de los alumnos, del rendimiento de los profesores y del rendimiento de los centros educativos.

8.1. DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CUANTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS

El Currículo Nacional define los objetivos específicos para todos los alumnos.

La Ley de Reforma Educativa de 1988 introdujo el sistema LMS (ver el epígrafe 3.2) para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El Ministerio de Educación recomienda la aplicación de un Plan de Desarrollo Escolar, con la finalidad de lograr una gestión autónoma más eficaz de los centros educativos. Existen dos manuales que proporcionan asesoramiento sobre la mejor manera de elaborar este plan: Planificación para el desarrollo escolar (*Planning for school development*) y Planificación del desarrollo: una guía práctica. Consejos para el personal directivo, los directores de los centros y los profesores (*Development planning: a practical guide. Advice to governors, head teachers and teachers*).

La Comisión Auditora proporciona asesoramiento en materia de financiación a las LEA (ver el epígrafe 2).

8.2. RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

El rendimiento de los alumnos es evaluado en relación con los objetivos del Currículo Nacional para los niños de siete, once, catorce y dieciséis años, mediante las pruebas tipificadas de evaluación y los exámenes públicos que conducen a la obtención del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE -Título general de enseñanza secundaria) (ver el epígrafe 4) y de otras titulaciones profesionales específicas.

El Gobierno considera que la publicación de los resultados de los alumnos en las pruebas de evaluación del Currículo Nacional y en los exámenes públicos permite a los profesores, a los padres y a otras partes interesadas observar cómo los niños progresan tanto individualmente como en relación con la media nacional. Por lo tanto, los centros educativos deben elaborar un informe escrito anual, en el que se registren los progresos de cada alumno y, cuando sea pertinente, los resultados de las pruebas tipificadas de evaluación (*Standard Assessment Tasks*) (GB DES 1990a). El Gobierno ha patrocinado los estudios sobre el Registro Nacional del Rendimiento (*National Record of Achievement*) y ha elaborado los modelos de formato de los informes escolares, así como de los archivadores de dicho registro, que ha enviado a todos los centros educativos para promover su utilización (GB DES 1990).

Por otra parte, la Ley sobre Educación de 1981 habilitaba a los padres para solicitar una evaluación de las necesidades educativas especiales de su hijo y para conocer los resultados del informe. La Ley sobre Protección de Datos de 1984 concedió a los padres el derecho a conocer el registro escolar de su hijo, derecho que está sujeto a ciertas restricciones.

8.3. RENDIMIENTO DEL PROFESORADO

El ciclo periódico de evaluación (ver el epígrafe 5) pretende ayudar a los profesores, a sus administradores y a sus empleadores a realizar un seguimiento del rendimiento individual dentro del

¹ «To ensure as far as it can that, through the efforts of all who are involved with our schools, the education of our pupils serves their own and the country's needs and provides a fair return to those who pay for it».

marco de los objetivos del centro educativo, además de planificar y proporcionar la ayuda necesaria para la formación del personal docente.

8.4. RENDIMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El Gobierno consideró que la publicación de los gráficos de rendimiento de los centros educativos ayudaría a estos centros a planificar la oferta futura para sus alumnos y permitiría a los padres elegir entre los diversos centros educativos (GB DES 1991a). Por lo tanto, los *governing bodies* de estos centros deben publicar información sobre los objetivos del centro educativo, sobre la aplicación del Currículo Nacional y las actividades extracurriculares, sobre los índices de asistencia de los alumnos, y sobre los resultados de las pruebas de evaluación del Currículo Nacional y de los exámenes públicos. Deben elaborar un informe anual sobre las actividades llevadas a cabo por el centro educativo y sobre los resultados de cualquier inspección oficial que se haya podido realizar (ver más adelante). Los miembros del consejo de administración deben organizar anualmente una reunión con los padres para debatir el informe.

La Ley sobre Educación de 1944 obliga al Ministro de Educación a realizar una serie de inspecciones periódicas a través de la Inspección de su Majestad o de otros agentes, y faculta a las LEA para realizar la inspección de los centros educativos bajo su jurisdicción. La Ley sobre Centros Educativos de 1992 transfirió la responsabilidad en materia de inspección de las LEA a los *governing bodies* y estableció el marco legal de las inspecciones de todos los centros educativos, que se realizan de forma periódica, cada cuatro años en Inglaterra y cada cinco en País de Gales. Estas inspecciones son realizadas por equipos de inspectores, dirigidos por un Inspector Reconocido, que trabaja para el Inspector Jefe de su Majestad en el caso de los centros educativos de Inglaterra o para el Inspector Jefe de su Majestad en los del País de Gales. Los informes sobre la inspección deben ser hechos públicos y el órgano rector (junto con la LEA, en los centros educativos que ésta financia) debe elaborar y aplicar un plan de acción para subsanar las deficiencias encontradas durante las inspecciones, e informar a los padres a este respecto en la reunión anual. Las LEA son las responsables de garantizar la calidad de la enseñanza en los centros educativos que financian, así como de tomar las primeras medidas en cualquiera de sus centros en los que la inspección haya encontrado alguna deficiencia.

Existen críticas que consideran que los mejores resultados de los exámenes no se corresponden necesariamente con los mejores centros educativos. Los organismos dedicados a la investigación, las LEA y las universidades realizan investigaciones independientes para demostrar el «valor añadido» por los centros educativos a los conocimientos, las habilidades y el grado de comprensión que ya poseía el alumno. El Instituto para la Evaluación y los Planes de Estudio ha encargado unos estudios para establecer un sistema de información comparada que «sea fiable, equitativo e inteligible para los padres y que se base en los conocimientos reales del alumno».

Nota: Para un análisis completo de estas reformas, ver Le Métais, 1995.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

ALEXANDER, R., ROSE, J. and WOODHEAD, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: a Discussion Paper*. London: DES.

AUDIT COMMISSION (1986). *Towards Better Management of Secondary Education*. London: HMSO.

AUDIT COMMISSION (1988). *Delegation of Management Authority to Schools*. London: HMSO.

AUDIT COMMISSION (1988a). *Local Management of Schools: A Note to LEAs*. Bristol: Audit Commission.

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1989). 'Directive 89/48/EC', *Official Journal of the European Community*, L19, 24 January, 16-23.

DEARING, R. (1993). *The National Curriculum and its Assessment*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR EDUCATION and WELSH OFFICE (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: DFE.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE:

- (1977). *Education in Schools: a Consultative Document* (Cmnd. 6869). London: HMSO.
- (1980). *A Framework for the School Curriculum*. London: HMSO.
- (1981). *The School Curriculum* (Circular 6/81). London: HMSO.
- (1983). *The School Curriculum* (Circular 8/83). London: HMSO.
- (1983b). *Teaching Quality* (Cmnd. 8836). London: HMSO.
- (1984). *Parental Influence in Schools* (Cmnd 9242). London: HMSO.
- (1984a). *School Teacher Numbers and Deployment in the Longer Term: a Discussion Paper*. London: HMSO.
- (1985). *Better Schools* (Cmnd. 9469). London: HMSO.
- (1986). *Local Authority Policies for the School Curriculum: Report on the Circular 8/83 Review*. London: DES.
- (1987). *Sex Education at School* (Circular 11/87). London: HMSO.
- (1989). *National Curriculum: from Policy to Practice*. London: DES.
- (1990). *Records of Achievement* (Circular No. 8/90). London: HMSO.
- (1990a). *Education (Individual Pupils' Achievement) (Information) Regulations 1990*. London: HMSO.
- (1990b). *Management of the School Day* (Circular 7/90). London: HMSO.
- (1991). *School Teacher Appraisal Regulations 1991* (Circular No. 12/91). London: HMSO.
- (1991a). *The Education Reform Act 1988: Section 22: The Education (Information on School Examinations Results) (England) Regulations* (Circular 9/91). London: HMSO.
- (1991b). *The Parent's Charter: You and Your Child's Education*. London: DES.
- (1992). DES News abolishing probationary year 20.9.91 London: DES.
- (1993). *Admissions to Maintained Schools* (Circular 6/93). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. HER MAJESTY'S INSPECTORATE:

- (1980). *A View of the Curriculum* (HMI Matters for Discussion 11). London: HMSO.
- (1985). *The Curriculum from 5 to 16* (Curriculum Matters 2). London: HMSO.
- (1985a). *Good Teachers: A Paper by HM Inspectorate* (Education Observed 3). London: HMSO.
- (1989). *The Lower-Attaining Pupils' Programme 1982-88* (Education Observed 12). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE and WELSH OFFICE:

- (1983). *Curriculum 11-16 Towards a Statement of Entitlement: Curricular Appraisal in Action*. London: HMSO.
- (1986). *Action on Teacher Supply in Mathematics, Physics and Technology: a Consultative Document*. London: HMSO.
- (1987). *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing. A Report*. London: DES.
- (1987a). *The National Curriculum 5-16: a Consultation Document*. London: DES.

GREAT BRITAIN. STATUTORY INSTRUMENTS (1981). *Education (School Information) Regulations* (SI 1981/638). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. STATUTORY INSTRUMENTS (1986). *Education (Bursaries for Teacher Training) Regulations 1986* (SI 1986/1324). London: HMSO.

LE METAIS, J. (1995) *Legislating for Change: School Reforms in England and Wales 1979-1994*. Slough: National Foundation for Educational Research.

WARNOCK REPORT. GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE (1978). *Special Educational Needs* (Cmnd. 7212). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR EDUCATION and WELSH OFFICE (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: DFE.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE:

- (1977). *Education in Schools: a Consultative Document* (Cmnd. 6869). London: HMSO.
- (1980). *A Framework for the School Curriculum*. London: HMSO.
- (1981). *The School Curriculum* (Circular 6/81). London: HMSO.
- (1983). *The School Curriculum* (Circular 8/83). London: HMSO.
- (1983b). *Teaching Quality* (Cmnd. 8836). London: HMSO.
- (1984). *Parental Influence in Schools* (Cmnd 9242). London: HMSO.
- (1984a). *School Teacher Numbers and Deployment in the Longer Term: a Discussion Paper*. London: HMSO.
- (1985). *Better Schools* (Cmnd. 9469). London: HMSO.
- (1986). *Local Authority Policies for the School Curriculum: Report on the Circular 8/83 Review*. London: DES.
- (1987). *Sex Education at School* (Circular 11/87). London: HMSO.
- (1989). *National Curriculum: from Policy to Practice*. London: DES.
- (1990). *Records of Achievement* (Circular No. 8/90). London: HMSO.
- (1990a). *Education (Individual Pupils' Achievement) (Information) Regulations 1990*. London: HMSO.
- (1990b). *Management of the School Day* (Circular 7/90). London: HMSO.
- (1991). *School Teacher Appraisal Regulations 1991* (Circular No. 12/91). London: HMSO.
- (1991a). *The Education Reform Act 1988: Section 22: The Education (Information on School Examinations Results) (England) Regulations* (Circular 9/91). London: HMSO.
- (1991b). *The Parent's Charter: You and Your Child's Education*. London: DES.
- (1992). DES News abolishing probationary year 20.9.91 London: DES.
- (1993). *Admissions to Maintained Schools* (Circular 6/93). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. HER MAJESTY'S INSPECTORATE:

- (1980). *A View of the Curriculum* (HMI Matters for Discussion 11). London: HMSO.
- (1985). *The Curriculum from 5 to 16* (Curriculum Matters 2). London: HMSO.
- (1985a). *Good Teachers: A Paper by HM Inspectorate* (Education Observed 3). London: HMSO.
- (1989). *The Lower-Attaining Pupils' Programme 1982-88* (Education Observed 12). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE and WELSH OFFICE:

- (1983). *Curriculum 11-16 Towards a Statement of Entitlement: Curricular Appraisal in Action*. London: HMSO.
- (1986). *Action on Teacher Supply in Mathematics, Physics and Technology: a Consultative Document*. London: HMSO.
- (1987). *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing. A Report*. London: DES.
- (1987a). *The National Curriculum 5-16: a Consultation Document*. London: DES.

GREAT BRITAIN. STATUTORY INSTRUMENTS (1981). *Education (School Information) Regulations* (SI 1981/638). London: HMSO.

GREAT BRITAIN. STATUTORY INSTRUMENTS (1986). *Education (Bursaries for Teacher Training) Regulations 1986* (SI 1986/1324). London: HMSO.

LE METAIS, J. (1995) *Legislating for Change: School Reforms in England and Wales 1979-1994*. Slough: National Foundation for Educational Research.

WARNOCK REPORT. GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE (1978). *Special Educational Needs* (Cmnd. 7212). London: HMSO.

ABREVIATURAS

CSE	<i>Certificate of Secondary Education</i>
CTC	<i>City Technology College</i>
DES	<i>Department of Education and Science</i>
DFE	<i>Department for Education</i>
ERA	<i>Education Reform Act 1988</i>
GB	<i>Great Britain</i>
GCE	<i>General Certificate of Education</i>
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>
GEST	<i>Grants for Education Support and Training</i>
HMI	<i>Her Majesty's Inspectorate</i>
LEA	<i>Local Education Authority</i>

REINO UNIDO (IRLANDA DEL NORTE)

1. OBJETIVOS

1.1. RESUMEN GENERAL

El siguiente resumen trata de describir los objetivos de los servicios educativos en su conjunto. Estos objetivos son los siguientes:

- ◆ garantizar que los jóvenes reciben una formación básica sólida y desarrollan unos conocimientos, una capacidad de comprensión, una motivación y unos valores que son necesarios para su realización personal y social;
- ◆ contribuir a que las personas de cualquier edad y condición puedan desarrollar las habilidades, competencias y capacidades creativas que se necesitan para el fortalecimiento social y económico de Irlanda del Norte;
- ◆ contribuir a la construcción de una sociedad pacífica, basada en la comprensión mutua y en el respeto a la diversidad;
- ◆ garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas;
- ◆ proporcionar a las personas la amplitud de miras necesaria para adaptarse a la vida del siglo XXI tanto en el contexto nacional como internacional;
- ◆ elevar la calidad de vida y el grado de realización personal del conjunto de la comunidad mediante una amplia gama de actividades culturales y recreativas;
- ◆ proporcionar unos servicios de gran calidad que respondan a las necesidades de la comunidad;
- ◆ gestionar los servicios de forma eficaz, fomentando la colaboración entre todas las organizaciones que forman parte de éstos;
- ◆ desarrollar las capacidades de las personas que trabajan en los servicios educativos, fomentando su participación activa en la mejora de estos servicios.

1.2. MEJORA DE LOS NIVELES EDUCATIVOS

En Irlanda del Norte, al igual que en el Reino Unido, el principal objetivo de la política educativa del Gobierno es el de mejorar los niveles educativos. Este objetivo se pretende alcanzar mediante las siguientes estrategias:

- ◆ garantizar que todos los centros educativos imparten un plan de estudios amplio y equilibrado;
- ◆ transferir las responsabilidades en materia de aplicación del plan de estudios y de gestión de los centros educativos a las autoridades locales;
- ◆ fomentar la participación de los padres en relación con la elección de centro educativo para sus hijos y con el funcionamiento del mismo;
- ◆ garantizar que todos los centros educativos proporcionan una información objetiva, periódica y sistemática sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo de las cuatro etapas clave (*key stages*), así como al final de cada una de ellas;
- ◆ garantizar que las necesidades educativas especiales de los niños y jóvenes son identificadas y reciben una respuesta adecuada, proporcionando oportunidades a sus padres para que participen en este proceso;
- ◆ elevar el nivel de reconocimiento de las titulaciones de formación profesional, otorgando a la Enseñanza Post-obligatoria (*Further Education -FE*) el papel fundamental que tiene a la hora de elevar los niveles, el grado de capacitación y las titulaciones de la mano de obra;

- ◆ garantizar que un gran porcentaje de jóvenes puede realizar los estudios de Enseñanza Superior (*Higher Education -HE*), como una forma de reforzar la economía nacional, además de por motivos sociales y culturales;
- ◆ garantizar que la Enseñanza Superior contribuye al desarrollo del sector industrial a través de la investigación y el desarrollo.

2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y RESPONSABILIDADES

2.1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza pública en Irlanda del Norte, salvo la enseñanza universitaria, es administrada a nivel central a través del Ministerio de Educación de Irlanda del Norte (*Department of Education for Northern Ireland*), y a nivel local, por los cinco Consejos de Educación y Bibliotecas (*Education and Library Boards*).

Las reformas educativas llevadas a cabo en el Reino Unido a lo largo de los últimos años tienen por objetivo el establecimiento de un marco más eficaz para el sistema educativo, que sea capaz de elevar los niveles de rendimiento de los niños y de los jóvenes, al mismo tiempo que proporciona a los padres una mayor capacidad de elección. En Irlanda del Norte, las reformas fundamentales contenidas en la Ley de Reforma Educativa para Irlanda del Norte de 1989 reflejaban las disposiciones de la Ley de Reforma Educativa para Inglaterra y País de Gales de 1988, pero también incluían algunas medidas específicas de gran relevancia para Irlanda del Norte, tales como la importancia de la educación en la mejora de la comprensión y la tolerancia entre las distintas comunidades de Irlanda del Norte.

En virtud de las reformas educativas, el funcionamiento práctico de todos los centros educativos y de los centros de formación depende cada vez más de sus Consejos de Administración, que son los responsables de la aplicación de los planes de estudio, de la admisión de los alumnos y, en el caso de los centros educativos con presupuestos delegados, de la gestión de su propia financiación, con inclusión de las cuestiones de personal (ver el epígrafe 3.7 «Gestión Local de los Centros Educativos»).

Otros aspectos de estas reformas son los siguientes: la creación de un plan de estudios común para todos los alumnos de edades comprendidas entre los cuatro y los dieciséis años; el desarrollo de la asistencia a la enseñanza integrada (en la que los niños de religión católico-romana estudian junto a los niños de religión protestante); el establecimiento de matrículas abiertas, que permitan a los padres elegir con mayor libertad el centro educativo al que van a enviar a sus hijos; la elaboración de una información más detallada destinada a los padres en relación con el rendimiento de sus hijos y del centro educativo; y la creación de procedimientos de presentación de recursos.

Todos estos temas se desarrollarán más adelante.

2.2. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE IRLANDA DEL NORTE (*DEPARTMENT OF EDUCATION FOR NORTHERN IRELAND*)

El Ministerio juega un papel estratégico a la hora de desarrollar y de aplicar las políticas educativas en todo el conjunto del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la enseñanza postobligatoria y superior, así como en lo que se refiere a los deportes y a las actividades recreativas, a los servicios de la juventud, a las artes y a la cultura (con inclusión de las bibliotecas), y al desarrollo de las relaciones entre las comunidades dentro de los centros educativos y entre los distintos centros (ver epígrafe 7.1 «Relaciones entre las Comunidades»).

El Ministerio gestiona el Fondo de Pensiones del Profesorado, que es un plan de pensiones contributivas que proporciona pensiones de jubilación, indemnizaciones por fallecimiento e indemnizaciones en favor de familiares y de personas bajo su tutela, además de ofrecer la posibilidad de realizar contribuciones adicionales voluntarias. Asimismo, paga los salarios del profesorado en nombre de los Consejos de Educación y Bibliotecas, del Consejo de Centros

Educativos Católicos Subvencionados, de determinadas «*Voluntary Grammar Schools*» y de algunos Centros Subvencionados de Enseñanza Integrada (*Grant-Maintained Integrated Schools*).

2.3. CONSEJOS DE EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS (*EDUCATION AND LIBRARY BOARDS*)

Los Consejos de Educación y Bibliotecas son las autoridades locales en materia de educación dentro de su área correspondiente. Los Consejos se crearon en 1973 como parte de una reorganización general de las autoridades locales y son designados por un mandato de cuatro años; fueron reconstituidos en julio de 1993. Los Consejos están compuestos por los Consejeros de Distrito, por representantes de los cesionistas de los centros educativos (es decir, la Iglesia de Irlanda, la Iglesia Presbiteriana y la Iglesia Metodista, que han cedido la mayor parte de sus centros educativos al Estado), por representantes de los administradores de los centros educativos subvencionados y por otras personas implicadas en los servicios que son responsabilidad del Consejo.

Las funciones del Consejo son las de establecer los sistemas generales, tanto prácticos como de asesoramiento, de asistencia a las escuelas (*schools*) y a los centros de enseñanza postobligatoria (*colleges*). Son los responsables de garantizar la existencia de un número suficiente de centros educativos y de centros de enseñanza postobligatoria, que cubran las necesidades educativas dentro de su área. Los Consejos son los responsables de los centros de enseñanza primaria, secundaria y postobligatoria que gestionan.

Además, son los responsables de los gastos de inversión de las «*controlled schools*», del mantenimiento de las instalaciones de las «*voluntary maintained schools*», además de proporcionar el equipamiento y de cubrir los gastos de funcionamiento de dichos centros educativos, a través de acuerdos para la gestión local de los mismos. Los Consejos también son los responsables del servicio de comedor en los centros educativos subvencionados.

Asimismo, los Consejos tienen las siguientes funciones: concesión de becas universitarias y otras ayudas; identificación de los niños con necesidades educativas especiales y establecimiento de las medidas adecuadas para su tratamiento; servicio de comedor y suministro de leche; servicio de transporte y suministro de manuales con carácter gratuito; verificación de la asistencia escolar; elaboración de un plan de estudios de referencia y desarrollo de un servicio de asistencia a todos los centros de enseñanza primaria, secundaria y postobligatoria que se encuentran bajo su jurisdicción; regulación del trabajo de niños y jóvenes; verificación de la existencia de instalaciones para los servicios de juventud y para la realización de actividades recreativas. También deben desarrollar un servicio de bibliotecas global y eficaz en sus áreas respectivas. El Ministerio de Educación de Irlanda del Norte de Educación para Irlanda del Norte financia el 100% de los gastos de los Consejos.

2.4. CONSEJO PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS SUBVENCIONADOS (*COUNCIL FOR CATHOLIC MAINTAINED SCHOOLS – CCMS*)

En 1990 se creó el Consejo para los Centros Educativos Católicos Subvencionados, con la finalidad de ejercer determinadas competencias en relación con los centros subvencionados católicos que se encuentran bajo los auspicios de las autoridades diocesanas y de las órdenes religiosas. El principal objetivo del Consejo es el de promover unos niveles educativos más elevados dentro de los centros educativos que se encuentran bajo su jurisdicción. Sus funciones abarcan el asesoramiento sobre las cuestiones que afectan a este sector educativo, la contratación del personal docente y la gestión de los procedimientos de designación del profesorado, el establecimiento de unos Consejos de Administración que lleven a cabo una gestión eficaz de sus centros, así como el desarrollo y coordinación de una planificación racional de la enseñanza impartida en los centros educativos católicos subvencionados.

El Consejo está compuesto por representantes de los administradores designados por el Obispado de la Iglesia Católica Romana de Irlanda del Norte y por las personas designadas por el Jefe del Ministerio de Educación de Irlanda del Norte, tras consultar con los obispos, los padres y los profesores.

2.5. CONSEJO PARA EL CURRÍCULO, LOS EXÁMENES Y LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE IRLANDA DEL NORTE (*NORTHERN IRELAND COUNCIL FOR CURRICULUM, EXAMINATIONS AND ASSESSMENT – NICCEA*)

Con anterioridad al 1 de abril de 1994, las funciones de este Consejo eran llevadas a cabo por dos consejos independientes: el Consejo para el currículo de Irlanda del Norte y el Consejo para la Evaluación y los Procedimientos de Examen de Irlanda del Norte. Sin embargo, el 1 de abril de 1994 se fusionaron estos dos consejos para formar el Consejo para los Planes de Estudio, los Exámenes y los Procedimientos de Evaluación de Irlanda del Norte.

El Consejo se ocupa de todas las cuestiones relacionadas con el currículo y con los procedimientos de evaluación de las *grant-aided schools*, que se encuentran en un proceso de reforma, además de asesorar al Ministerio de Educación, bien a petición de éste último o por iniciativa propia. Otra de sus funciones es la de someter a consultas todas las propuestas que desea presentar, así como tener en cuenta los resultados de dichas consultas antes de presentar sus propuestas al Departamento. También elabora los materiales del *INSET* (formación permanente del profesorado), y proporciona orientación y asesoramiento a los profesores sobre los diversos aspectos del currículo, además de elaborar los materiales de referencia de dichos programas.

Asimismo, las funciones del Consejo también engloban la realización de los exámenes de nivel *GCSE*, *GCE «AS»* y *GCE «A»*, el desarrollo y la aplicación de los procedimientos de evaluación de los alumnos de ocho, once y catorce años, la realización de las pruebas que habilitan para los procedimientos de transferencia (*Transfer Procedure Tests*) (ver el epígrafe 4.3), y los servicios de asesoramiento a los centros educativos en relación con los procedimientos de registro del rendimiento (*Records of Achievement Process*). El Consejo también asesora al Ministerio de Educación en las cuestiones relacionadas con la evaluación, los exámenes y los registros del rendimiento (*Records of Achievement*).

3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

En Irlanda del Norte, como en el resto del Reino Unido, la legislación garantiza que todos los centros educativos están abiertos a todos los alumnos, con independencia de su confesión religiosa. Algunos centros educativos cuentan con estudiantes tanto católicos como protestantes, pero la mayoría de los alumnos católicos asisten a las escuelas católicas y la mayor parte de los alumnos protestantes asisten a los centros educativos gestionados por el Estado. La segregación de las zonas de residencia entre unos y otros determina los modelos de asistencia escolar en muchas áreas.

El sistema educativo de Irlanda del Norte proporciona educación gratuita a todos los niños que se encuentran en la edad de escolarización obligatoria (desde los cuatro hasta los dieciséis años), así como a aquellos alumnos que deciden seguir estudiando hasta la edad de dieciocho años. Los centros de educación infantil están destinados a los niños de tres y cuatro años, los centros de enseñanza primaria a los niños de edades comprendidas entre los cuatro y los once años, y los centros de enseñanza secundaria (con inclusión de las *grammar schools*) a los niños de once a dieciséis/dieciocho años.

La educación en Irlanda del Norte está organizada del mismo modo que la educación en Inglaterra y País de Gales, aunque existen una serie de importantes diferencias estructurales. La enseñanza secundaria sigue funcionando de acuerdo con un sistema selectivo, en el que los alumnos ingresan en las *grammar schools* o en los centros de enseñanza secundaria superior en función de su nivel académico. En Irlanda del Norte, también existe un importante sector de *voluntary schools* que está compuesto por los centros católicos subvencionados y por las *voluntary grammar schools*. Asimismo, existe un amplio sector formado por centros educativos rurales, en su mayor parte, centros de enseñanza primaria con poca capacidad, que cubren las necesidades de las comunidades locales.

3.1. CONTROLLED SCHOOLS

Las «*controlled schools*» son gestionadas por los Consejos de Educación y Bibliotecas, a través de los consejos de administración. Los consejos de administración de los centros de enseñanza primaria y secundaria está compuestos por representantes de los cesionistas (principalmente, las iglesias protestantes), además de por representantes de los padres, de los profesores y de los Consejos de Educación y Bibliotecas. Los consejos de administración de los centros de educación infantil, de los centros de educación especial (*special schools*) y de las *grammar schools* están formados por representantes de los padres, de los profesores y de los Consejos de Educación y Bibliotecas. De conformidad con los acuerdos para la gestión local de los centros educativos (*LMS*), los gastos de funcionamiento son cubiertos en su totalidad con los fondos gestionados por los Consejos de Educación y Bibliotecas.

3.2. VOLUNTARY MAINTAINED SCHOOLS

Están gestionadas por consejos de administración compuestos por miembros designados por los administradores (fundamentalmente, miembros de la iglesia católica romana), además de por representantes de los padres, de los profesores y de los Consejos de Educación y Bibliotecas. De conformidad con los acuerdos para la gestión local de los centros educativos, los gastos de funcionamiento son cubiertos en su totalidad con los fondos gestionados por los Consejos de Educación y Bibliotecas. El Ministerio de Educación subvenciona hasta el 85% de los gastos de inversión en instalaciones escolares que hayan sido aprobados (ver más adelante el epígrafe 3.4 «Nueva categoría de *Voluntary Schools*»).

3.3. VOLUNTARY GRAMMAR SCHOOLS

El principal rasgo distintivo de las *voluntary grammar schools* es que pueden seleccionar a sus alumnos en función de su nivel académico. Todas las *grammar schools* imparten estudios para alumnos de once a dieciocho años de edad y se centran en la preparación para los estudios de enseñanza postobligatoria y superior. Están gestionadas por consejos de administración que están compuestos por personas designadas en función del programa de gestión de cada centro educativo, además de por representantes de los padres y de los profesores. En algunos casos, en los que estos centros han firmado acuerdos con el Ministerio de Educación, con el Consejo de Educación y Bibliotecas o con ambos, el consejo de administración también cuenta con miembros designados por estos organismos. El Ministerio de Educación subvenciona hasta un 85% de los gastos de inversión que hayan sido aprobados (ver también más adelante el epígrafe «Nueva categoría de *voluntary schools*»). A partir del año fiscal 1991/1992, los gastos de funcionamiento de las *voluntary grammar schools* se han financiado a través del acuerdo *LMS* con los fondos gestionados por el Departamento. Once *voluntary grammar schools* de Irlanda del Norte ofrecen alojamiento en régimen de internado. Las tasas de alojamiento en régimen de internado van desde 1.000 hasta 1.800 libras esterlinas por trimestre y los alumnos procedentes de extranjero también deben pagar tasas escolares.

3.4. NUEVA CATEGORÍA DE VOLUNTARY SCHOOLS

En noviembre de 1993 se promulgó una ley con la finalidad de crear una nueva categoría de *voluntary school*. Esto permitió a las *voluntary maintained schools* y a las *voluntary grammar schools* solicitar su ingreso en esta nueva categoría de *voluntary school*, con lo que pueden ver subvencionados en su totalidad los gastos relativos a inversiones. En los consejos de administración de estos centros no existe ningún grupo de interés que posea una mayoría de representantes. Las *voluntary schools* existentes están preparándose para modificar sus estructuras de gestión, con el fin de poder acceder a estos acuerdos.

3.5. INTEGRATED SCHOOLS

En los últimos años se ha creado un pequeño número de centros educativos integrados de enseñanza primaria y secundaria (tanto *Controlled Integrated*, es decir, financiadas por los Consejos de Educación y Bibliotecas, como *Grant-maintained Integrated*, es decir, financiadas por el Ministerio de Educación pero gestionadas por los consejos de administración), con la finalidad de que los niños

católicos y protestantes puedan recibir educación juntos. Las propuestas iniciales para el establecimiento de este tipo de centros educativos surgieron de las asociaciones locales de padres, que pretendían que sus hijos recibieran una educación integrada.

Estos centros deben contar con un número razonable de alumnos tanto católicos como protestantes para obtener una subvención del 100% de sus gastos aprobados de funcionamiento y de inversiones.

La Orden 1989 establece el deber estatutario del Ministerio de Educación en lo que se refiere a «fomentar y facilitar el desarrollo de la educación integrada». El Ministerio concede subvenciones al Consejo para la Educación Integrada de Irlanda del Norte y contribuye a la financiación de una asociación sin ánimo de lucro denominada «Fondo para la Educación Integrada»; ambos organismos tratan de promover el desarrollo de la educación integrada.

3.6. *INDEPENDENT SCHOOLS*

Sólo existen unos pocos centros educativos privados (dieciocho) que imparten formación a un porcentaje muy reducido de la población escolar y que no reciben asistencia financiera procedente de fondos públicos.

3.7. **GESTIÓN LOCAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (LOCAL MANAGEMENT OF SCHOOLS – LMS)**

La Ley de Reforma Educativa establece los requisitos para la gestión local de los centros educativos (LMS), que introduce a partir del 1 de abril de 1991 nuevos criterios para la financiación de estos centros. A partir de dicha fecha, todos los centros de educación infantil, de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria se financian de acuerdo con unos procedimientos específicos. Estos nuevos procedimientos de financiación relacionan los recursos de cada centro educativo con el número de alumnos matriculados. Sin embargo, también se tienen en cuenta otros factores relativos al funcionamiento del centro educativo, tales como la capacidad de las instalaciones escolares, la asistencia a los programas de estudio de los centros con poca capacidad, así como a los programas de las zonas más desfavorecidas desde el punto de vista social y educativo. Los nuevos procedimientos de financiación garantizan que todos los centros educativos son financiados en función de unos criterios abiertos y objetivos establecidos en relación con sus necesidades.

A partir del 1 de abril de 1991, todos los centros de enseñanza secundaria cuentan con presupuestos delegados, lo que supone que cada centro de secundaria recibe una asignación financiera global y es el consejo de administración el que decide a qué partidas se van a destinar dichos fondos -con inclusión de los gastos referidos al personal docente y al resto del personal-. Los centros de educación infantil y de enseñanza primaria cuentan con **presupuestos delegados parcialmente** y no gestionan el presupuesto destinado a personal. En enero de 1996, 715 centros de enseñanza primaria (77,3%) había aceptado la **delegación total del presupuesto** de forma voluntaria. En los próximos años se prevé que el porcentaje restante de centros de enseñanza primaria también acepte la delegación total del presupuesto.

3.8. **TASAS**

Los centros educativos están autorizados a cobrar por las actividades facultativas complementarias que llevan a cabo. Estas actividades complementarias no pueden estar relacionadas ni con el plan de estudios del centro ni con los exámenes que debe superar el alumno. Los alumnos pueden quedar exentos del pago de estas tasas en determinadas circunstancias. El folleto informativo de cada centro educativo describe pormenorizadamente el importe de las mismas.

4. ORGANIZACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil se imparte en los centros de educación infantil o en las clases de preescolar de los centros de enseñanza primaria. Aunque el porcentaje de plazas disponibles en la educación infantil de Irlanda del Norte es inferior al porcentaje disponible en Gran Bretaña, aproximadamente el 60% de los niños de cuatro años están matriculados en las clases de preescolar (que son diferentes de las clases de educación infantil) que se imparten en los centros de enseñanza primaria. Por lo tanto, el porcentaje de niños de tres y cuatro años que recibe una educación de este tipo en Irlanda del Norte, tanto en los centros de educación infantil como en los centros de enseñanza primaria, es similar al existente en Gran Bretaña.

4.2. ENSEÑANZA PRIMARIA

Los niños que cumplen cuatro años antes del 1 de julio o en dicha fecha empiezan a cursar la enseñanza obligatoria el 1 de septiembre del mismo año. Sin embargo, algunos niños de cuatro años que no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria se pueden matricular en los centros que cuentan con suficientes plazas disponibles.

4.3. PASO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Se han establecido acuerdos en relación con los alumnos que pasan de la enseñanza primaria a la secundaria, con la finalidad de que sus padres puedan expresar sus preferencias en relación con el centro de enseñanza secundaria al que desean que sus hijos asistan. Todos los centros de enseñanza secundaria deben admitir a todos los alumnos dentro del número de plazas disponibles, así como hacer públicos los criterios de selección en caso de existir un exceso de demanda. Las *Grammar schools* tienen en cuenta los resultados de las pruebas de inglés, matemáticas y ciencias a la hora de decidir cuáles son los alumnos que van a ser admitidos.

4.4. ENSEÑANZA SECUNDARIA

Los enseñanza postprimaria se imparte en los centros de enseñanza secundaria intermedia (superior) (*secondary intermediate (High) schools*) destinadas a alumnos de edades comprendidas entre los once y los dieciséis años, además de disponer de algunas plazas para los alumnos de dieciséis a dieciocho años; y en las *grammar schools*, destinadas a alumnos de once a dieciocho años. Sólo las *grammar schools* están autorizadas a seleccionar a sus alumnos en función de su nivel académico, pero todos los centros deben elaborar unos criterios de admisión para la selección de sus alumnos (ver epígrafe 5.3).

4.5. EDUCACIÓN ESPECIAL

Hasta la Ley sobre Educación y Bibliotecas de 1986, los Consejos eran los responsables de la educación especial de los niños y jóvenes hasta los 19 años, por ejemplo, los niños y jóvenes con deficiencias auditivas y visuales, con discapacidades físicas, con problemas de habla o de lenguaje, o con dificultades graves/moderadas de aprendizaje. Este tipo de educación se imparte en los centros de enseñanza primaria y secundaria, en unidades especiales, en los centros de educación especial y en los centros de educación especial en régimen de internado. Si el niño no puede asistir al centro educativo, se puede impartir la enseñanza en su lugar de residencia. Se han establecido acuerdos que permiten a los Consejos enviar a los niños con necesidades educativas especiales fuera de Irlanda del Norte en el caso de no existir instalaciones adecuadas para su tratamiento.

La Ley de Reforma Educativa contiene una serie de disposiciones sobre el currículo y los procedimientos de evaluación que se aplican del mismo modo a la educación especial que a la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, en unos pocos casos, estas disposiciones se modifican o no se aplican en el caso de niños con necesidades educativas específicas, con la

A partir de la edad de 16 años, la mayoría de los alumnos que permanecen en los centros educativos cursan los estudios del *General Certificate of Education Advanced (GCE A)* y del *Advanced Supplementary (AS)* (ver el epígrafe 4.6 sobre el desarrollo de las GNVQ). Los niveles requeridos para la superación de los exámenes en Irlanda del Norte son similares a los existentes en Inglaterra y País de Gales. El Consejo para el currículo, los Exámenes y la Evaluación de Irlanda del Norte es el responsable de establecer dichos criterios. El Consejo también se encarga de garantizar que se aplican unos criterios unificados y coherentes en relación con los planes de estudio y con los procedimientos de evaluación.

En Irlanda del Norte existe un mayor número de jóvenes que terminan sus estudios con un nivel A que en Inglaterra y País de Gales. Además, el porcentaje de jóvenes de dieciocho años que accede a la enseñanza superior es considerablemente superior en Irlanda del Norte que en Inglaterra y País de Gales.

5.3. MATRÍCULA ABIERTA: AMPLIACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE ELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO POR PARTE DE LOS PADRES

Los padres tienen derecho a expresar sus preferencias en relación con el centro educativo al que desean que sus hijos asistan y el centro educativo de su elección está obligado a admitirlos, siempre que existan suficientes plazas disponibles. Cuando hay un exceso de demanda, los niños deben ser seleccionados en función de los criterios de admisión elaborados por dicho centro. Este procedimiento de selección se aplica tanto en los centros de enseñanza primaria como en los de secundaria. Los criterios de las *grammar schools* conceden preferencia a los alumnos que han obtenido las calificaciones más elevadas en los exámenes de primaria.

El artículo 37 de la Ley de Reforma Educativa de 1989 obliga a los Consejos de Educación y Bibliotecas a establecer unos cauces que permitan a los padres recurrir en el caso de que su hijo no sea admitido en una *controlled school*, en una *grant-maintained integrated school* o en una *voluntary school*. La legislación posterior ha ampliado el contenido del artículo 37, obligando a los Consejos de Educación y Bibliotecas a establecer unos cauces similares que permitan a los padres (o al alumno si es mayor de 18 años) recurrir contra la decisión de expulsar al alumno del centro educativo.

5.4. ASESORAMIENTO Y APOYO PARA LA APLICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Actualmente, los Consejos de Educación y Bibliotecas son los responsables estatutarios del apoyo y el asesoramiento a todos los centros educativos en relación con el plan de estudios, con la finalidad de garantizar que los centros educativos y sus profesores cuentan con el apoyo necesario para la aplicación del nuevo currículo y de otros aspectos de las reformas educativas. Los Consejos han ampliado sus funciones para poder proporcionar una ayuda global, que incluye la formación permanente del profesorado, en todas las áreas del currículo. Por otra parte, el Ministerio ha desarrollado un programa de pequeñas inversiones con la finalidad de adecuar las instalaciones de todos los centros educativos, en especial, los laboratorios y los talleres, para que estén en condiciones de impartir el nuevo plan de estudios común.

6. PROFESORADO

6.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En Irlanda del Norte, los dos centros de formación del profesorado, el *Stranmillis College* y el *St. Mary's College*, están dedicados de forma exclusiva a la formación del personal docente, principalmente para la enseñanza primaria, a través de los estudios de cuatro años que conducen a la diplomatura en Ciencias de la Educación (*BEd -Hons*) y del curso de un año que conduce al título de postgraduado en ciencias de la educación (*Postgraduate Certificate in Education -PGCE*). La formación de los profesores de enseñanza primaria se imparte, a través de la rama del PGCE, en los departamentos de pedagogía de las dos universidades, pero los estudios de cuatro años (*Hons BEd*)

que se imparten en los centros de formación del profesorado también habilitan para impartir las siguientes materias de enseñanza secundaria: formación religiosa, estudios empresariales, y artesanía, diseño y tecnología.

Otro tipo de estudios, que se imparte en los dos centros de formación del profesorado y que está orientado hacia la docencia en el nivel de secundaria, es el curso de tres años (*Hons BEd*) sobre artesanía, diseño y tecnología para estudiantes que ya poseen un cierto grado de madurez.

De conformidad con la Ley de Reforma Educativa de 1989, los Consejos son los principales responsables de la formación superior del profesorado. La Unidad de Formación Regional del Profesorado, creada en septiembre de 1990 y dependiente de los Consejos, es la responsable de la formación del personal directivo en materia de gestión, así como de la formación impartida a nivel regional.

7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

7.1. RELACIONES ENTRE LAS COMUNIDADES

El Ministerio es el responsable de fomentar y desarrollar las relaciones entre las comunidades en materia de educación y juventud, mediante la realización de actividades deportivas, recreativas y culturales (visitas a museos y fomento de las artes). La importancia de las relaciones entre las comunidades ha recibido un reconocimiento adicional mediante la introducción de los temas interdisciplinarios «Educación y comprensión mutua» (*Education for Mutual Understanding -EMU*) y «Patrimonio cultural» (*Cultural Heritage*). A pesar de que el EMU tiene carácter obligatorio dentro del plan de estudios, los centros educativos (o las asociaciones juveniles y comunitarias) no están obligados a mantener contactos con los centros educativos de otras confesiones. Sin embargo, el Ministerio considera fundamental el establecimiento de estos contactos, desarrollando programas y proporcionando instalaciones en los centros culturales (museos, etc.), con la finalidad de facilitar estos encuentros.

El Programa de Contactos entre las Comunidades es una de las iniciativas presentadas para fomentar las relaciones entre las comunidades. Este programa abarca el pago de subvenciones a los centros educativos para que establezcan y desarrollen contactos con centros de otras confesiones, a través de la realización de actividades continuas de colaboración destinadas a alcanzar un mayor grado de comprensión mutua. Los Consejos gestionan el Programa de Asistencia a los Servicios de la Juventud, que tiene unos objetivos similares para el sector juvenil y comunitario.

7.2. MEJORA DE LOS NIVELES ESCOLARES

Ver el epígrafe 1.2.

7.3. EDUCACIÓN ESPECIAL

Ver el epígrafe 4.5.

8. SERVICIOS DE APOYO ESCOLAR

8.1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

En Irlanda del Norte, la orientación educativa y profesional ha constituido una parte integrante de los planes de estudio de los centros de enseñanza postprimaria durante muchos años. Como consecuencia de las reformas educativas de 1989, la orientación profesional ha pasado a tener carácter obligatorio para todos los alumnos hasta los 16 años de edad. En la actualidad, el tema interdisciplinar «Orientación Educativa» tiene carácter obligatorio para todos los alumnos de 11 a 16 años.

Todos los centros educativos deben elaborar un informe que abarque todos los programas profesionales que pueden realizar los alumnos. Este informe se debe incluir en el folleto informativo del centro. Con esto se pretende que los objetivos de la orientación profesional se alcancen primordial o totalmente a través de las materias específicas del plan de estudios de los centros de enseñanza postprimaria de Irlanda del Norte.

Mientras que la orientación profesional básica tiene por objetivos los de desarrollar las capacidades y permitir a los jóvenes una elección de su futura profesión sobre la base de una comprensión y de unos conocimientos más amplios. La orientación profesional específica proporciona información y asesoramiento sobre las opciones específicas que resultan relevantes en función de las aptitudes e intereses del alumno. Una buena orientación profesional básica es la base para una orientación profesional específica eficaz. Ambas deben tener por objetivo la ampliación de los horizontes de los alumnos, así como fomentar las aspiraciones de los jóvenes y contribuir a que éstos obtengan el máximo partido de su potencial.

Los Consejos de Educación y Bibliotecas locales cuentan con un funcionario designado, normalmente un asesor profesional, para apoyar a los centros educativos en materia de orientación profesional. Además, el servicio profesional, que, en Irlanda del Norte, depende del Instituto para la Formación y el Empleo, cuenta con funcionarios que también proporcionan asesoramiento sobre estos temas a los centros educativos.

9. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

9.1. SERVICIO DE INSPECCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE IRLANDA DEL NORTE

La Inspección es la principal fuente de asesoramiento del Ministerio y el único órgano responsable de la inspección de los servicios educativos de Irlanda del Norte. La Inspección proporciona un asesoramiento profesional objetivo e independiente.

El trabajo de la Inspección se basa en la observación directa y en la evaluación de los niveles, de las prácticas y de la enseñanza impartida en los centros de enseñanza primaria y secundaria, en los centros de enseñanza postobligatoria, en los centros de formación del profesorado, en la educación de adultos y en el servicio de la juventud. La Inspección elabora informes sobre centros educativos concretos, además de realizar análisis de una amplia gama de instituciones. Todos estos informes se publican.

La Inspección forma parte de una estrategia más amplia para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza.

La Inspección también es la responsable de supervisar y de elaborar informes sobre la calidad de la formación impartida en los centros de formación industrial subvencionados por el Gobierno (con inclusión de la formación impartida en las instalaciones de los empresarios). Estos informes se presentan al Instituto para la Formación y el Empleo, en cuyo nombre se realizan dichas inspecciones.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Information Brief on Education in Northern Ireland, DENI, 1994.

The Education Service in Northern Ireland – a Strategic Analysis, DENI, 1994.

REINO UNIDO (ESCOCIA)

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En los últimos 10 años se han producido algunos cambios relevantes en el sistema educativo escocés. En lo que respecta a la educación obligatoria (5-16 años), las reformas se pueden agrupar en dos grandes categorías: administración/gestión (*management*) y currículo.

1. REFORMAS EN LA GESTIÓN DE PERSONAL Y RECURSOS

1.1. CONSEJOS ESCOLARES (*SCHOOL BOARDS*)

La Ley de Consejos Escolares de 1988 establece que todas las escuelas deben tener un Consejo Escolar con responsabilidades en los asuntos de la escuela. Los consejos escolares están integrados por representantes de la comunidad y agentes económicos locales, así como por padres y representantes de profesores. En la actualidad, la mayoría de las escuelas de Escocia ya tienen Consejo Escolar.

1.2. DEPENDENCIA DEL GOBIERNO CENTRAL

La Ley de Autogobierno (1989) (*self-Governing school Act*) permite a las escuelas tomar la decisión de no depender del control de las autoridades regionales y convertirse en autónomos, dependiendo directamente del gobierno central.

1.3. INFORMACIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

La Ley de Educación [*Education (Schools) Act*] de 1992 obliga a ofrecer una mejor información a los padres sobre los resultados de las escuelas y los alumnos.

1.4. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

En la actualidad, en toda Escocia, se evalúa a los alumnos atendiendo a cinco niveles de destrezas lingüísticas (inglés) y matemáticas. Es, sin embargo, decisión del profesor establecer cuándo esta evaluación resulta apropiada. La evaluación se realiza de modo individual y en cada nivel, de modo que se confirme la realizada por el profesor. Los resultados no se publican ni de modo individual ni en los centros. La evaluación referida tendrá lugar entre los 5 y 14 años.

1.5. FICHA DEL ALUMNO

Las autoridades centrales han diseñado un nuevo modelo de ficha del alumno que atiende al rendimiento individual, recomendándose su adopción a las autoridades competentes. Facilitará la coordinación entre las autoridades y permitirá conocer en detalle las sugerencias de los profesores además de la respuesta de los padres.

1.6. BOLETÍN INFORMATIVO DE LOS CENTROS

Se cuenta con que las escuelas editen manuales informativos para futuros alumnos y sus padres, que indiquen datos tales como el resultado obtenido por los alumnos de años anteriores en Exámenes Nacionales, la proporción de faltas sin justificar, el destino de los alumnos que abandonan y las tasas escolares.

1.7. PLANES DE DESARROLLO ESCOLAR

Se cuenta con que las escuelas preparen los planes de desarrollo en curso, como base del programa escolar previo y fundamentado en una auditoría hecha sobre los resultados de la escuela. Estos planes reflejarán las necesidades de la plantilla y de los alumnos, de acuerdo con el contexto, e incorporarán las demandas de las novedades tales como el Programa 5-14 (ver más abajo).

1.8. DESCENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE LOS CENTROS

Para 1995 el 80% de los costes de los centros serán administrados por las propias escuelas con el asesoramiento del Consejo Escolar. Ello supone un intento de incrementar la autonomía y responsabilidad de los centros.

1.9. MEDICIÓN DE LA EFICACIA ESCOLAR

Después de que los estatutos de las Asociaciones de Padres se publicasen (1991), quedaron sentadas las bases para que los padres reciban una mejor información en los asuntos relacionados con el rendimiento escolar.

La inspección ha creado un gran número de Indicadores de Rendimiento (*Performance Indicators – PIs*) para ayudar a medir la eficacia del aprendizaje y de la enseñanza. Este trabajo lo continua ahora una Unidad Supervisora (*Audit Unit*), financiada por las autoridades centrales, cuya tarea es crear más y mejores formas de evaluar el impacto de la educación, incluyendo aspectos de valores y de «clima escolar». Con carácter anual esta unidad publica los resultados de los exámenes escolares, estadísticas sobre nivel, costes y absentismo escolar de la enseñanza secundaria superior.

Las Autoridades, en conjunción con todos los centros, tienen que establecer programas coordinados del desarrollo de las plantillas junto con la valoración sindical de la escuela en lo relativo al rendimiento de los profesores y sus necesidades de formación.

2. REFORMAS EN EL CURRÍCULO

Las reformas del currículo las recomienda siempre la autoridad administrativa central, esto es, el Ministerio de Educación y el de Industria de Escocia (*Scottish Office Education and Industry Department -SOEID*). A las autoridades regionales de educación concierne su puesta en práctica, de acuerdo con las directrices establecidas directamente por el *SOEID* en conjunción con el Consejo Consultivo escocés sobre el Currículo (*Scottish Consultative Council on the Curriculum -SCCC*), una institución nacional que asesora sobre desarrollos curriculares.

Las reformas más relevantes son las siguientes:

2.1. EL PLAN DE DESARROLLO 5-14 (5-14 DEVELOPMENT PLAN)

Desde 1991 el gobierno central ha establecido las directrices curriculares recomendadas para alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 14 años, las cuales se están adaptando, de forma gradual, por parte de las autoridades educativas regionales. Cubren cinco niveles de aprendizaje en cinco áreas temáticas (lenguaje, matemáticas, estudios medioambientales, expresión artística, religión y estudios morales) además de seis enfoques transversales (educación empresarial, educación medioambiental, conciencia no sexista, tecnología de la información, educación de los medios, educación multicultural y antirracista). Existen directrices asociadas sobre la evaluación y las calificaciones basadas en pruebas nacionales, y un «Manual para Directores» de 5-14 con asesoramiento adicional.

2.2. ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN PRIMARIA

En 1994, tras el éxito del período de prueba, se estuvo de acuerdo en que todos los alumnos en los dos últimos años de la escolarización primaria (10-11 años de edad) aprendan al menos una lengua extranjera. Las cuatro lenguas entre las que los alumnos pueden escoger son francés, alemán, español e italiano.

2.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Desde principios de los años 80, la reforma de la enseñanza secundaria inferior está en marcha. La necesidad de la reforma se reconocía ya en 1977 en dos importantes informes: el informe «Munn» y el informe «Dunning». Los anexos 2 y 3 del trabajo indican la situación imperante cuando se publicaron esos informes. El anexo 4 lleva sus recomendaciones más lejos. Lo desarrollado desde entonces ha reformado gradualmente los contenidos del currículo y las formas de evaluación para aquellos que están a punto de finalizar la educación obligatoria (a la edad de 16 años). La mayor parte del desarrollo del nuevo currículo se lleva a cabo por grupos de trabajo que incluyen a profesores en ejercicio.

Las etapas finales de la puesta en práctica del programa *Standard Grade* (Nivel de calidad) de la reforma del currículo y evaluación en educación secundaria inferior (de 12 a 16 años), se están ya adelantando. El marco de las previsiones curriculares se describe en el diseño curricular para las etapas de secundaria (*Curriculo Desing for the Secondary Stages -SCCC*).

Una descripción somera de la naturaleza de las reformas se muestra en el anexo 5. La concesión del *Standard Grade* en todas las asignaturas se realiza en los niveles *Foundation, General or Level Credit*, en orden ascendente de dificultad. Los requisitos detallados para la evaluación de todas las asignaturas a nivel nacional se pueden sacar del Tribunal Escocés de Exámenes (*Scottish Examination Board*) a través de los exámenes nacionales que realizan los alumnos de 16 o más años. El número de asignaturas impartidas se sitúa entre 30 y 40.

El Certificado Nacional (*National Certificate*), un programa de cursos cortos (módulos) de orientación profesional, que en un principio se pensó como un programa de estudios posterior a los 16 años, ha resultado muy popular en las escuelas, y muchos alumnos de 15 y 16 años los siguen, además de estudiar las asignaturas del *Standard Grade*. La lista completa de todos los módulos (que en la actualidad son miles), se puede obtener en el Consejo Escocés de Educación Profesional (*Scottish Vocational education Council*).

La reforma de la educación secundaria superior está en curso en estos momentos (1994). Sin embargo, no abarca la educación obligatoria, ya que aquella se refiere a la de alumnos de más de 16 años.

3. IMPORTANCIA DE ESTAS REFORMAS

La mayoría de las decisiones políticas sobre la reforma surgen de las necesidades del gobierno, que legisla para dar cumplimiento a sus promesas electorales. Las reformas son importantes porque reflejan las prioridades del gobierno, que en el caso de esta administración se han desarrollado durante un período de 15 años. El actual gobierno conservador mantiene una actitud firme sobre los valores que se promocionan en el país a lo largo y ancho del sistema educativo. Ha buscado promover y apuntalar esos valores a través de un amplio programa de reformas en las áreas más importantes de la salud, la educación y la seguridad social.

Sin embargo, las reformas no constituyen simplemente un corpus ideológico. Reflejan una consciente preocupación por parte de todos los agentes educativos escoceses de la necesidad de analizar y mejorar los resultados, y mantener el establecimiento de planes de estudio y modelos comunes, con ayuda a los equipos docentes para su puesta en práctica. A la vez que las políticas hablan de la necesidad de asumir responsabilidades, reflejan también los tiempos de cambio y la necesidad de todas las escuelas de mentalizarse para preparar el futuro.

4. PROPÓSITO DE ESTAS REFORMAS

Además de los amplios objetivos señalados más arriba, los propósitos principales del gobierno al introducir las reformas en la administración y gestión se pueden resumir como sigue:

- ◆ Incrementar la responsabilidad de las autoridades educativas, escuelas, directores y administradores educativos y de cada profesor.

- ◆ Transferir responsabilidades al punto más cercano de su puesta en práctica esto es, a cada centro.
- ◆ Promover la participación local en las provisiones educativas, a través de los miembros de la comunidad local y de los padres, a quienes el gobierno contempla como los primeros usuarios de los servicios educativos.
- ◆ Incrementar la concienciación mediante la información a todos los niveles del sistema, de tal forma que alumnos y padres puedan seguir análisis comparativos y tomar decisiones más informadas de cara a sus acciones futuras.
- ◆ Incrementar el rendimiento mediante la conexión práctica a todos los niveles dentro del sistema escolar y resaltando, mediante informes abiertos, los puntos fuertes o débiles de cada centro.

Los propósitos de la reforma curricular, según la etapa educativa a la que se refieran, han estado dirigidos a:

Primaria

Establecer programas comunes de estudio y niveles de calidad; ofrecer asesoramiento a los docentes para su puesta en práctica y presentar futuras demandas, nacionales e internacionales, a nuestros jóvenes.

Secundaria

Promover un mayor grado de apertura escolar para todos los alumnos, sean cual sean sus capacidades; ayudar a todos los alumnos a alcanzar lo máximo posible; dar confianza a los alumnos para conseguirlo; ofrecer la máxima elección en sus áreas de estudio y mejorar la preparación de los alumnos para su trayectoria posterior, tanto si van a seguir estudios de Secundaria Superior como si van a orientarse más hacia carreras profesionales en el sector de la educación superior postobligatoria.

Se esperaba que las reformas en la educación secundaria inferior estimularan a un número mayor de alumnos a permanecer voluntariamente en la escuela más allá de la edad obligatoria, como así ha sido en la práctica. En Escocia, la tendencia a permanecer voluntariamente en la escuela entre los alumnos de 16 años, queda reflejada en el aumento de estos alumnos, que ha pasado del 51,8% en 1981/1982, al 66,8% en 1991/1992. Por supuesto, reconociendo que factores demográficos y económicos han tenido mucho que ver en ello.

Las reformas de la enseñanza secundaria superior en Escocia se llevan preparando desde hace tiempo, y se espera que comience su puesta en marcha en el curso 1996/1997.

La política del gobierno se centrará en flexibilizar la relación entre la cualificación «académica» y «profesional» obtenidas en la escuela secundaria superior, mediante un sistema unificado, de forma que a los alumnos se les ofrezcan mayor elección y más oportunidades de alcanzar buenos resultados, en las áreas que en las que estén mejor capacitados, sin ser perjudicados por otras áreas de estudio.

Las principales razones para estas reformas son:

- ◆ muy pocos alumnos permanecían en la escuela más allá de la edad obligatoria, con la consiguiente pérdida de potenciales para sí mismos y para el propio país;
- ◆ muy pocos alumnos desarrollaban al máximo sus posibilidades, aún en el caso en el que permanecieran en la escuela más allá de la edad obligatoria;
- ◆ muy pocos alumnos estaban bien preparados para la educación postsecundaria y la educación superior, con el consiguiente abandono en estas etapas;
- ◆ Escocia estaba retrocediendo en comparación con los países europeos y el resto del mundo, en lo que se refiere a niveles de permanencia en la escuela y logros académicos;

- ◆ las reformas en la educación secundaria inferior habían creado en los alumnos expectativas de continuar estos métodos que luego no se vieron reflejadas en la provisión de la enseñanza secundaria superior (estudio autodirigido, trabajo por proyecto o dossier, proyectos de investigación).

Sin embargo, la educación secundaria superior no está dentro de la escolarización obligatoria, aunque su influencia sobre ella es considerable.

5. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL ALCANCE DE LAS REFORMAS

Secundaria inferior (*Standard Grade*) en los años 80:

Edades 12-16

Reformas de currículo y evaluación

Primaria en los años 90:

Edades 5-14

Reformas de currículo y evaluación

Secundaria superior en los años 90:

Edades 16-18 +

Reformas de currículo y evaluación

El marco completo para la puesta en práctica curricular de las reformas se describe en «*Diseño curricular para las etapas de secundaria. Directrices para directores*». Primera Edición Revisada 1989, SCCC.

El Programa de Desarrollo 5-14 ha dado como resultado unas directrices establecidas por el *SOEID*. Consta de doce folletos en total que incluyen lengua inglesa, matemáticas, evaluación, expresión artística, latín, información, educación religiosa y moral, lenguas modernas europeas, estudios medioambientales, desarrollo personal y social, gaélico, estructura y balance del currículo.

Las reformas de la Educación Secundaria Superior, que no han sido puestas en marcha todavía, se describen en «*Higher Still*», siguiendo el informe del *Howie Committee* (ver «Una Guía de las propuestas del *Howie Committee*»). Las propuestas de ese comité no tuvieron aceptación popular, así que el gobierno presentó una versión modificada de las reformas. Estas reformas no se refieren a los años de educación obligatoria (5-16), aunque van a tener una gran influencia sobre ellos.

6. INTRODUCCIÓN DE LAS REFORMAS

En los casos en los que es posible, se lleva a cabo una investigación sobre las implicaciones de las reformas propuestas, incluyendo frecuentemente investigaciones puestas en marcha como parte del programa de investigación educativa del gobierno. A continuación, se realiza un informe disponible para el público en general. El siguiente paso es la consulta y el debate público. Las decisiones finales se adoptan por el *SOEID*.

Un ejemplo típico es el Programa de Desarrollo 5-14. La preocupación por los resultados en el Programa de Evaluación de los Logros (investigación financiada por el Gobierno) junto con la inspección, derivó en una iniciativa del gobierno que exigía el desarrollo de nuevos materiales curriculares para los años de la escolarización primaria. Esos materiales fueron desarrollados por grupos de trabajo que incluían a profesores en ejercicio. Los informes de trabajo fueron sometidos a posteriores discusiones y modificados previamente a la toma de una decisión final sobre su contenido. A partir de entonces su puesta en práctica permite algunas variaciones a nivel local. El grado de libertad permitido a las escuelas será diferente según las autoridades educativas regionales.

El modelo escocés de reforma busca incluir, en general:

- ◆ investigación, implicando a las escuelas;
- ◆ consulta, a través de los Comités Asesores y otros «expertos»;
- ◆ informes (por investigadores o la inspección) a través del *SOEID*;
- ◆ consulta (abierto al ciudadano) + proceso de toma de decisiones;
- ◆ desarrollo, incluyendo la participación de los profesores;
- ◆ puesta en práctica negociada con las *EA* (*autoridades escolares*).

7. CALENDARIO

- ◆ Reformas en secundaria inferior: 10 años.
- ◆ Reformas en primaria: 10 años, pero los sindicatos de profesores se oponen.
- ◆ Reformas en secundaria superior: 5 años, pero con la oposición de los sindicatos.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

Las reformas en los fines de la educación pueden sintetizarse como sigue:

1.1. EDUCACIÓN PRIMARIA

Ha habido un cambio en el orden de prioridades más que de fines en la Educación Primaria, hacia una mejor organización y estandarización del currículo, y hacia una mayor provisión de información a los usuarios, esto es, a los padres.

1.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA

El sistema anterior de exámenes «Grado O», pensado para los alumnos más capaces con un tope fijado en el 30%, lo realizaba casi el 50% de los alumnos; lo que de hecho resultaba inapropiado para muchos de ellos. El sistema de Standard Grade reformado con las calificaciones de *Foundation/General/Credit*, permite una diferenciación tanto a nivel individual como de las asignaturas.

El cambio de fines ha sido deliberado en la educación secundaria. Las reformas en el currículo y en el enfoque de la evaluación permitió centrarse más en torno a las inquietudes de los alumnos y desarrollar una enseñanza más individualizada, de forma que estos pueden ir progresando a su propio ritmo. Así, el aprendizaje ha llegado a ser más activo y empírico, menos pasivo y receptivo. Se pueden conseguir diversos niveles en diferentes asignaturas, y los alumnos pueden decidir cuántas asignaturas quieren estudiar. Hay entre los alumnos, por lo tanto, una amplia variación de logros, pero para todos ellos existe la posibilidad de alcanzar unas metas, metas que ya se sabe que son alcanzables.

2. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA

No ha habido cambios en las edades de comienzo y término de la escolarización obligatoria. En cuanto a las etapas de enseñanza, tampoco hay cambios en la edad con la que los alumnos pasan de la Enseñanza primaria a la Educación Secundaria (a los 12 años). Sin embargo, la idea «5-14» es un concepto nuevo que pretende suavizar la transición de la Primaria a la Secundaria y que lleva directamente hacia los Grados Standard a la edad de 14 años.

Las clases en la enseñanza primaria son coeducativas y de «capacidades mixtas» (*mixed ability*), es decir, los alumnos no están agrupados por su capacidad intelectual, como ha sucedido durante décadas en la educación estatal escocesa. No ha habido reformas en este aspecto.

La educación secundaria comprensiva se estableció en los años 60. Los dos primeros años son de «*mixed ability*», y todos los alumnos siguen un curso común. Posteriormente, los alumnos se seleccionan en grupos de acuerdo con sus capacidades en cada asignatura, mientras se acercan al Grado *Standard*, examen externo al final de la educación obligatoria. La escolarización secundaria en Escocia ha sido co-educativa durante décadas.

Todos los alumnos pueden cursar la educación secundaria, independientemente de los resultados obtenidos, y es gratuita. No ha habido reformas a este respecto en la década 1983-1993, aunque el acceso a la educación privada para los alumnos menos favorecidos económicamente se ha facilitado mediante el Plan de Plazas subvencionadas (*Assisted Places Scheme*) recogido en la Ley de 1981, que facilita apoyo financiero para el ingreso en la educación privada. En Escocia, el 5% de los alumnos escoge la oferta privada para su educación, teniendo que costearla. En la década que va del 83 al 93 se ha incrementado en un 1% el número de alumnos que ha decidido seguir este tipo de educación.

La variedad en la elección de materias se ha incrementado como resultado de la introducción del *Grade Standard* y los *Revised Highers* (estudios de una asignatura a nivel de bachillerato superior), así como el tener la oportunidad de obtener cualificaciones a través de los módulos del Certificado Nacional además de los cursos para el Certificado Escocés de Educación.

El año académico no ha cambiado en la década a que hacemos referencia. Las vacaciones son prácticamente las mismas que a principio de los 80, con aproximadamente dos semanas en Navidades y Semana Santa y seis semanas en verano, que van de principios de julio a mediados de agosto.

La posibilidad de los padres de elegir centro, introducida con la Ley de 1981, permite a éstos hacer la petición de plazas (*Placing Requests*) para que sus hijos asistan a la escuela de su elección. Esta elección se hace en función de la proximidad al trabajo, y de la preparación académica teniendo en cuenta los resultados publicados. Hasta ese momento, la asignación de plazas en las escuelas era un derecho y una responsabilidad de las autoridades regionales de educación, y estaba basada casi totalmente en la localización geográfica del domicilio de los alumnos. No había opción de ingresar en otro sitio excepto por traslado de vivienda, o mediante un acuerdo especial de la autoridad educativa regional. La prioridad de escolarización, sin embargo, se decide todavía sobre la base de la proximidad geográfica, siendo los alumnos más cercanos a una escuela los que tienen prioridad para esa escuela en la mayoría de los casos.

Como el número de alumnos descende, ha sido necesario crear «clases heterogéneas» (*composite classes*) que incluyen grupos de más de un curso. En la mayoría de las zonas se ha intentado evitar el cierre de las escuelas, sobre todo en las zonas rurales, ya en Escocia muchas de las escuelas se encuentran dentro de esta categoría. En las ciudades el cierre ha sido más habitual, con unos resultados menos perjudiciales, al existir más variedad.

La enseñanza abierta y a distancia incluyendo el uso de TI (tecnología de la información), se ha utilizado en las escuelas rurales, especialmente en las *Highlands*, para contrarrestar los efectos de la distancia, las clases pequeñas y la falta de profesorado.

3. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.1. ADMINISTRACIÓN GENERAL

La administración del currículo compete a las autoridades regionales, a través de las escuelas. No ha habido cambios a este respecto en la última década.

Los exámenes que conducen al Certificado Escocés de Educación (*Scottish Certificate of Education*) aún se administran a nivel nacional por el Consejo Escocés de Exámenes (*Scottish Examination Board*), pero en la actualidad, además, el Consejo Escocés de Educación profesional (*Scottish Vocational Education Council -SCOTVEC*) administra la evaluación de los módulos del Certificado Nacional introducidos a mediados de los 80. Estas dos organizaciones están en proceso de fusión.

La educación profesional ha sido objeto de reforma, a nivel postobligatorio, con el establecimiento del SCOTVEC y la incorporación de Institutos de Formación para el Empleo (*Colleges of Further Education*), pos-16, que estaban administrados previamente por las autoridades regionales de educación. El SCOTVEC es responsable del reconocimiento de las calificaciones del Certificado Nacional y de las Cualificaciones Profesionales Generales Escocesas (*General Scottish Vocational Qualifications*), que comprenden módulos de trabajo en áreas determinadas de tendencia profesional. La evaluación se lleva a cabo en las escuelas o en los institutos (o en el lugar de trabajo), con una revisión muestral por parte de asesores, o «moderadores» como comúnmente se les conoce.

Aunque el Certificado Nacional no se pensó para los alumnos con escolarización normalizada, lo han hecho suyo de una forma entusiasta, por lo que su administración compete exclusivamente a la organización de la propia escuela.

La toma de decisiones sobre los cambios más importantes en el currículo se continúa haciendo a nivel nacional en los departamentos del gobierno central, aunque, se está haciendo un esfuerzo mayor que antes para involucrar a otros niveles en la planificación, el desarrollo y la puesta en marcha. Sin embargo, las escuelas y las autoridades educativas han mostrado en ocasiones resistencia al cambio y a la reforma, como resultado del ritmo y el volumen de los cambios.

La financiación para los asuntos especiales, como el Plan de Desarrollo 5-14, procede del gobierno central, destinándose presupuestos extraordinarios a tal efecto. Sin embargo, las autoridades educativas regionales deben dar apoyo financiero, por ejemplo para la formación del profesorado en activo, y dejar tiempo libre a los profesores para llevar a cabo su perfeccionamiento, tanto a nivel nacional como regional.

3.2. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

Las estructuras de organización dentro de las escuelas no han cambiado significativamente para afrontar las nuevas demandas. Las escuelas de secundaria se organizan todavía en departamentos por materias, primando la antigüedad. En las escuelas de Primaria, el Director toma el liderazgo en las nuevas tendencias y las reformas. Esto siempre ha sido así y no representa ningún cambio; en estos momentos la transversalidad y el trabajo en equipo, son más importantes, y están siendo apoyados tanto por las autoridades educativas centrales como por las regionales.

El público en general tiene ahora la oportunidad de disponer de mayor información tanto a nivel de Primaria como de Secundaria, a través de los Consejos Escolares. Los alumnos ya están con frecuencia representados en los Consejos, lo cual supone una novedad. Los Consejos escolares, y esto sí representa un cambio, están ahora involucrados en la elección de Directores, pero no así en la selección de los docentes a otros niveles.

Las centros están asumiendo gradualmente el control de la mayor parte de sus presupuestos (80%) a través de la reforma conocida como transferencia en la gestión de los centros (*Devolved School Management -DSM*). Esto permite mucha más flexibilidad en el gasto de acuerdo con las necesidades de cada institución en particular.

4. CURRÍCULO

El modelo curricular ha cambiado en secundaria siendo ahora más flexible, más variado y más abierto a todos. En primaria el modelo ha cambiado hacia una mayor estandarización e inclusión. Tanto en las escuelas de primaria como de secundaria la educación se ha acercado más al alumno, atendiendo a las necesidades individuales y las diferentes capacidades que existen en el alumnado.

En términos generales, sin embargo, puede decirse que el currículo lo define más estrechamente el gobierno central, aunque hay una amplia posibilidad de elección. El *SOEID* influye más en los contenidos del currículo, siendo su expresión más flexible que antes, por ejemplo con la inclusión de adultos que preparan sus exámenes dentro de la enseñanza secundaria. El modelo del currículo continúa negociándose entre los que lo planifican (gobierno central) y los distribuidores (autoridades, escuelas y profesores).

Han aparecido algunas asignaturas nuevas, como por ejemplo, estudios transversales tales como Medio Ambiente, en el nivel de la Enseñanza Primaria. En las escuelas de secundaria, las destrezas nucleares son primordiales y todas las asignaturas deben promoverlas. Estas aptitudes para comunicarse son: cálculo y aprendizaje; pensamiento tecnológico, creativo y crítico; desarrollo personal, moral y social. Estas destrezas se distribuyen a lo largo de los nueve «modelos» de estudio: lenguaje y comunicación; estudios matemáticos y sus aplicaciones; estudios sociales y medioambientales; actividades tecnológicas y sus aplicaciones; actividades creativas y estéticas; educación física; educación religiosa y moral.

En lo que respecta a las metodologías de enseñanza, los nuevos cursos obligan a los alumnos a ser más activos en lo que a su aprendizaje se refiere, y el ritmo de aprendizaje se establece según las necesidades del niño. Tanto en primaria como en secundaria se ha hecho necesario el trabajo basado en dossiers, así como la resolución de problemas o el tratamiento de los temas mediante la investigación. Todo esto contrasta con los currículos previos a 1980, que tendían a ser muy dirigidos por el profesor, poco personalizados, pasivos y sin investigación.

La evaluación también ha cambiado con la introducción de los nuevos exámenes. En los centros de secundaria, una forma de evaluación con referencia al criterio, usando «grados-relacionados», ha reemplazado la evaluación normativa¹. Se establecen normas nacionales en los primeros niveles, pero se emplean solamente de forma diagnóstica. Los exámenes externos tienen lugar únicamente al término de la escolaridad obligatoria (a la edad de 16) y posteriormente; el test nacional al final de la educación Primaria (a la edad de 12) quedó abolido en los 60. Incluso a la edad de 16 años ha habido un incremento de la evaluación interna en los centros y parte del conjunto de la evaluación de los cursos del Certificado Escocés de Educación, y de los módulos del Certificado Nacional del SCOTVEC son enteramente evaluados dentro de la institución donde se imparten.

5. PROFESORADO

Hace años, los requisitos de admisión para los cursos de formación del profesorado eran menores que los requisitos para la universidad. Sin embargo, la profesión docente alcanzó el carácter de licenciatura en 1983, así que los requisitos mínimos para la admisión a la formación de profesores es ahora la misma que para cualquier otro curso universitario, esto es, tres *Highers Passes* y además *Standard Grades*. Para los que pretenden dedicarse a la función docente, estos pases deben incluir un *Higher English* y un *Standard Grade* en matemáticas. Anteriormente la formación del profesorado de primaria requería tres años de estudio, sin embargo actualmente una licenciatura en primaria (*Bachelor of Education*) supone cuatro años de estudios.

Para la educación secundaria se ha necesitado durante décadas el título más un año de prácticas. El tipo de prácticas está probando un nuevo sistema ampliando el tiempo dedicado al aprendizaje de habilidades en el aula, y los centros están recibiendo ayuda adicional en este tipo de formación. En Escocia, sin embargo, el énfasis puesto en la «práctica docente», fue siempre importante, de forma que parte del curso de prácticas se dedicaba al aprendizaje de habilidades prácticas en el aula, y los tutores de las escuelas de formación del profesorado valoraban la formación en estas habilidades «in situ» desde 1930.

Los requisitos oficiales son los siguientes:

- ◆ *Bachelor of Education* (Primaria). Cuatro cursos académicos, que incluyan no menos de 30 semanas de experiencia en centros; la mayor parte de esa experiencia tiene lugar en los últimos dos años.

¹ Se refiere a lo que en castellano denominamos evaluación criterial o evaluación normativa.

Todas las escuelas tienen biblioteca y los centros de secundaria tienen bibliotecarios como parte de la provisión de las autoridades educativas regionales. Esto ofrece a alumnos y profesores un acceso directo a los recursos materiales del centro; además, muchas regiones han centralizado los centros de recursos educativos, normalmente para uso exclusivo del profesorado.

La novedad más importante introducida en este área ha sido el uso de sistemas informatizados de administración e información.

8. EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN

La Inspección (*Her Majesty's Inspectorate -HMI*) es responsable de la evaluación global de la provisión educativa. Los detalles sobre su estructura se encuentran en el dossier nacional. No se han producido cambios importantes en su estructura, aunque es una innovación reciente no permitir a personas que no sean especialistas formar parte de los equipos de inspección que visitan los centros.

Durante los últimos 10 años todos los informes de la inspección se han hecho públicos como parte de la política del gobierno sobre «Informes Abiertos». Por ello, las escuelas inspeccionadas están sujetas, no sólo al análisis minucioso del *HMI*, sino también al de las personas que son potencialmente sus usuarios, esto es, padres y alumnos.

Hay implícita otra evaluación más del sistema educativo en el establecimiento de la Unidad Auditora (*Audit Unit -AU*), la cual ha formado parte de la Inspección durante unos 10 años, y que publica los resultados de los exámenes nacionales por centros, además de desarrollar indicadores de rendimiento para la evaluación de la calidad de la educación. Siguiendo la publicación de los Estatutos de las Asociaciones de Padres (*Parents Charter*) la Unidad Auditora surgió a partir de la anterior Unidad de Investigación e Inteligencia (*Research and Intelligence Unit -RIU*) para llevar a cabo investigaciones exploratorias y de evaluación en temas educativos que tienen trascendencia política y, regularmente, publica sus conclusiones. La *RIU* existe desde hace aproximadamente unos 25 años.

Las autoridades regionales pueden tener sus propias unidades de evaluación o de garantía de calidad, dependiendo de sus recursos y de la población. Generalmente, las regiones más pobladas han establecido sus propias estructuras administrativas en este campo, mientras que las regiones con una menor densidad de población cuentan con los servicios nacionales.

Los planes de desarrollo escolar exigen que en todas los centros los docentes de rango superior (*senior staff*) dirijan los temas de calidad y que se imparta una educación eficaz. En la actualidad la Inspección en sus controles espera encontrarse con estos resultados. Los indicadores de rendimiento deben establecerse sobre la base de la planificación futura de los centros, constituyendo el punto de referencia para la mejora.

A nivel individual, en todos los centros se lleva a cabo la valoración de su plantilla. Las reformas en este área se introdujeron en 1991. Los puntos fuertes y débiles de cada cual se examinan dentro del marco de una evaluación general sobre la eficacia de la educación que se imparte, y la formación debe reflejar los resultados de este análisis. Sólo ahora los centros comienzan a familiarizarse con este proceso.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

The Munn Report: *The Structure of the Curriculum in the Third and Fourth Years of Scottish Secondary School* (HMSO 1977).

The Dunning Report: *Assessment for All - Report of the Committee to Review Assessment in the Third and Fourth Years of Secondary Education in Scotland* (HMSO 1977).

Feasibility Study: *Curriculum and Assessment in the Third and Fourth Years of secondary Education in Scotland* (HMSO 1979).

Curriculum Design for the Secondary Stages - Guidelines for Head Teachers: Scottish Consultive Council on the Curriculum (SCCC) 1989.

Examination Arrangements (Annual): Scottish Examination Board.

National Certificate Module Descriptors (Annual): Scottish Vocational Education Council.

Curriculum and Assessment in Scotland: National Guidelines 5-14 (SOEID 1991 ff.).

Howie Report: *Upper Secondary Education in Scotland - Report of the Committee to Review Curriculum and Examinations in the Fifth and Sixth Years of Secondary Education in Scotland*. (HMSO 1992).

Higher Still: Opportunity for All (Main Decisions on Upper Secondary Reform) (Scottish Office Library 1994).

National Guidelines for Staff Development and Appraisal in Schools (SOED 1991).

Guidelines for Teacher Courses (SOED 1993).

Effective Secondary Schools: Audit Unit (SOED 1988).

Effective Primary Schools: Audit Unit (SOED 1989).

Measuring Up: Performance Indicators in Further Education (SOED 1990).

Curriculum, Staffing and Timetabling (SOED 1990).

What Makes a Good School (SOED 1990).

Management Training for Headteachers (SOED 1990).

School Effectives Research: Eds. Brown and Riddell (HMSO 1991).

Examination Results in Scottish Schools 1990-92: Audit Unit (SOED 1992).

Standards and Quality in Scottish Schools 1991-92: Audit Unit (SOED 1993).

Education Counts: Quality Assurance and Improvement: Scotland in the 1990s: Audit Unit (SOED 1993).

Quality Assurance in Education: Plans, Targets and Performance Indicators - Current Issues: Audit Unit (SOED 1993).

Devolved School Management - Guidelines for Schemes (SOED 1993).

School Development Plans in Scotland - Circular and Guidelines (SOED 1994).

School Boards - Who? Why? What? When? How? (SOED 1989).

The Parents' Charter in Scotland - Raising the Standard (SCOTTISH OFFICE 1991).

School Board Elections - How You Can Help Your Child (SCOTTISH OFFICE 1993).

Effective Provision for Special Educational Needs (SOED 1995).

ISLANDIA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

Entre 1984 y 1994 se han introducido modificaciones significativas en la enseñanza obligatoria de Islandia (*grunnskóli*). Estos cambios entraron en vigor mediante la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 que modificó: la distribución de responsabilidades entre el Estado y los ayuntamientos establecida en 1989; las Directrices del Currículo Nacional de 1989; la Ley sobre Protección Legal del Nombramiento de Profesores y Directores de los Centros de Enseñanza Obligatoria de 1996; las leyes referentes al Centro Universitario de Formación del Profesorado de 1988; la Ley referente a los Centros de Secundaria Superior de 1988; y la Ley de Igualdad de Oportunidades de 1985. En el apartado II de esta ficha se explican cada uno de los cambios que han tenido lugar durante los últimos 10 años. En 1995 se aprobó una nueva Ley de Enseñanza Obligatoria, que supone un gran avance en la descentralización de la educación, ya que la responsabilidad de la enseñanza obligatoria se transfirió a las autoridades locales el 1 de agosto de 1996. Sin embargo, estos cambios no están descritos en el presente resumen.

A continuación se indican las principales modificaciones que se han introducido en la enseñanza obligatoria:

1. AMPLIACIÓN DEL PERÍODO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

- ◆ En 1984, se estableció un período de nueve años de enseñanza obligatoria (*grunnskóli*), que se generalizó al hacerse obligatorio el 9º curso (alumnos de 15 años).
- ◆ En 1991, la ley amplió la duración de la enseñanza obligatoria a 10 años. Así en la actualidad la escolarización obligatoria comienza a la edad de 6 años.
- ◆ La Ley de Enseñanza obligatoria de 1991 estableció la duración del curso escolar en 9 meses para todos los centros de enseñanza obligatoria.
- ◆ Durante el período 1984-1994, las autoridades educativas han tenido por objetivo incrementar el número de horas de formación semanal que se imparte en los centros de enseñanza obligatoria.

La ampliación del período de escolarización obligatoria fue una decisión política, destinada a incrementar y mejorar la educación básica de los niños islandeses. Las reformas destinadas a todos los *grunnskólar* (centros de enseñanza obligatoria) del país se generalizaron. En lo que se refiere a la duración del año escolar y al número de horas semanales de formación se produjo un continuo debate social. En muchas zonas rurales existe cierta oposición a la ampliación del curso escolar a nueve meses, por lo que esta disposición no se ha puesto en práctica de forma generalizada. Sin embargo, existe una considerable presión sobre las autoridades educativas para aumentar el número de horas semanales de formación, presión que no ha procedido sólo de los profesores sino también de los padres. Los profesores han justificado la prolongación de la jornada escolar tomando como referencia los nuevos documentos curriculares relativos al plan de estudios, ya que las Directrices del currículo nacional no han establecido la distribución horaria. Cuando los distintos gobiernos nacionales introdujeron medidas para la reducción de horas semanales de formación, dichas medidas provocaron una fuerte protesta.

La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 incluyó por primera vez una declaración que hacía referencia a la intención de establecer clases en turno único en todos los centros de enseñanza obligatoria, debido en parte a las peticiones públicas de que todos los alumnos pudieran comenzar su jornada escolar descansados y a la misma hora de la mañana. A pesar de las declaraciones políticas de los partidos, que apoyan todos la jornada continua en sus programas, esta disposición

no se ha puesto en práctica todavía, aunque muchas autoridades locales han realizado parte del trabajo para acelerar la implantación del turno único. En los últimos años se ha podido constatar un amplio debate sobre la necesidad de establecer el turno único entre profesores, padres, miembros del gobierno local y parlamentarios.

2. DIRECTRICES DEL CURRÍCULO NACIONAL

- ◆ En 1989 se aprobaron las nuevas Directrices del Currículo Nacional para los centros de enseñanza obligatoria, que incluyen diversas innovaciones y proporcionan nuevas áreas de formación que deberán ser impartidas en los centros de enseñanza obligatoria.

La publicación de las nuevas Directrices del Currículo Nacional fue un factor importante a la hora de establecer una política general de escolarización que estuviera de acuerdo con los cambios que han tenido lugar en la sociedad desde aparecieron las anteriores Directrices del Currículo Nacional en el período 1975-1977. La publicación de las Directrices del Currículo Nacional en 1989 pretendió también satisfacer las demandas de los profesores en lo que se refiere a su consideración profesional y a su grado de capacitación, que debía ser valorado de tal forma que les permitiera desarrollar los objetivos de las Directrices del Currículo Nacional. Para ello se publicaron unas directrices por parte de cada centro educativo donde no se establecía ninguna normativa sobre métodos pedagógicos. Las Directrices introdujeron nuevas áreas de formación a las que los centros educativos debían prestar una mayor atención, como son los derechos humanos, la prevención de la drogodependencia, la igualdad de oportunidades y los temas medioambientales. Las autoridades educativas diseñaron medidas especiales de seguimiento en varias de estas áreas ya que se consideraron fundamentales.

Tanto durante el período de preparación como durante el año siguiente a su publicación, el Ministerio de Cultura y Educación llevó a cabo una importante campaña de información sobre las Directrices del Currículo Nacional. Así, se abrió un gran debate entre los educadores sobre la política establecida en las Directrices del Currículo Nacional y se examinaron en profundidad otras áreas. Sin embargo, se puede afirmar que se ha logrado un aceptable acuerdo en lo referente a las Directrices del Currículo Nacional, que se puede atribuir en parte al hecho de que durante las etapas preparatorias padres, profesores en activo y especialistas fueron consultados sobre las distintas secciones y sobre los temas más polémicos. En 1988 se publicó un borrador de las Directrices del Currículo Nacional, que se distribuyó a todos los centros educativos y a otras instituciones interesadas. Las Directrices se publicaron en la primavera de 1989 y el otoño siguiente todos los centros de enseñanza obligatoria del país comenzaron a actuar de acuerdo con sus disposiciones. Tras la publicación de las Directrices se estableció un Fondo de Desarrollo para Centros de enseñanza obligatoria especial, con la finalidad de fomentar las innovaciones en materia de educación.

3. MAYOR DESCENTRALIZACIÓN

- ◆ La Ley de 1989 que modificaba la división de competencias entre el Estado y los ayuntamientos dio un paso decisivo para incrementar la descentralización en materia de educación, aumentando las responsabilidades de las autoridades locales en relación con la educación escolar.

Esta legislación formaba parte de las modificaciones dirigidas a incrementar las responsabilidades de las autoridades locales en cuanto a escolarización se refiere, y transferir competencias desde el gobierno nacional a las autoridades locales o a sus asociaciones. En los últimos años se han producido demandas cada vez mayores para que la autoridad ejecutiva se acerque a los ciudadanos, con el fin de agrupar las iniciativas, la ejecución de las mismas y la responsabilidad financiera. Las autoridades locales son administraciones regionales, elegidas democráticamente, que se espera que ofrezcan diversos servicios al público. Los miembros del gobierno local están, en general, en estrecho contacto con los electores, que tienen de esta manera mayores oportunidades de influir más directamente en el ámbito y organización de estos servicios, cosa que no ocurriría si dichos servicios fueran suministrados por el Estado. Existe un incremento obvio de la eficacia en la medida

en que el funcionamiento de los centros de enseñanza obligatoria está en manos de una sola parte. Esto simplifica la administración, además de que la escolarización obligatoria puede considerarse como parte de los servicios que suministran las autoridades locales y que están relacionados con otras funciones locales, por ejemplo, en el área de los servicios especializados o de otros servicios que las autoridades locales proporcionan a los jóvenes. Los cambios en este área han alcanzado a todas las autoridades locales y a todos los centros educativos de Islandia.

4. FORMACIÓN DE PROFESORES Y FORMADORES DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

- ◆ La Ley sobre Protección Legal del Nombramiento de Profesores y Directores de los Centros de enseñanza obligatoria de 1986 tenía por objetivo garantizar que sólo se podían contratar profesores cualificados en los centros de enseñanza obligatoria.
- ◆ Desde 1988 se puso el énfasis en la oferta de estudios para que pudieran obtener la titulación de profesor los formadores de los centros de enseñanza obligatoria y de enseñanza secundaria que carecían de ella, y en impartir estudios de graduación y de postgraduación a los profesores en activo y a los administradores de los centros educativos.

Para alcanzar los objetivos planteados en las Directrices del Currículo Nacional es importante que los centros de enseñanza obligatoria contraten a profesores con titulaciones profesionales adecuadas, con una excelente formación y que dominen toda la gama de métodos pedagógicos disponibles. Debido al elevado número de formadores no cualificados que trabajan en los centros de enseñanza obligatoria, sobre todo en las áreas rurales, los profesores y las autoridades educativas consideran necesario aprobar una legislación específica para proteger la designación de profesores y directores de los centros de enseñanza obligatoria. Tras la adopción de la legislación de protección, se pusieron en marcha los estudios necesarios para obtener la capacitación de profesor por parte de los formadores no cualificados, oferta que recibió una acogida extremadamente buena por parte de estos últimos. Todos los indicios muestran que en breve tiempo sólo se contratarán en los centros de enseñanza obligatoria a profesores con la titulación profesional correspondiente. Estas medidas se extienden a todo el país, pero eran muy necesarias en determinadas áreas rurales y en determinadas materias. Se ha producido un amplio debate entre los profesores de los centros de enseñanza obligatoria en relación con el valor de la formación profesional y con las titulaciones requeridas por los profesores para impartir enseñanza en los centros de enseñanza obligatoria.

5. DERECHO A CURSAR LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR

- ◆ La Ley sobre Centros de Enseñanza Secundaria Superior de 1988 otorga a todos los alumnos el derecho a cursar la enseñanza secundaria superior, independientemente de su rendimiento académico a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Antes de que se promulgase la Ley sobre Centros de Enseñanza Secundaria Superior de 1988, los alumnos debían obtener obligatoriamente una calificación mínima en los centros de enseñanza obligatoria para que se les permitiera comenzar los estudios normales en los centros de enseñanza secundaria superior. En general, se exigían puntuaciones más elevadas a los alumnos que accedían a estudios académicos que a los alumnos que accedían a la formación profesional. El principio básico de la disposición legal que permite a todos los alumnos que hayan terminado la enseñanza obligatoria continuar sus estudios de enseñanza secundaria superior, independientemente de sus logros académicos, es garantizar a todos los igualdad de oportunidades en materia de educación y para proseguir estudios de secundaria superior. Esta decisión por parte de las autoridades se puede explicar por las crecientes dificultades de los jóvenes sin formación para encontrar empleo. Las oportunidades de estudiar en el nivel de secundaria superior han ido aumentando desde mediados de los setenta con el resultado de que cada vez más alumnos pasan a la enseñanza secundaria superior. Antes de que se aprobase la Ley sobre los Centros de Enseñanza Secundaria Superior de 1988 no se produjeron muchos debates en relación con estos cambios, por lo que la aplicación de esta ley tuvo un carácter restringido. Muchos centros de secundaria superior no estaban preparados

para enseñar a un grupo muy heterogéneo de alumnos que ahora habían adquirido el derecho a realizar los estudios de secundaria superior. Muchos centros educativos de secundaria superior pedían a los alumnos asistieran a los denominados estudios preparatorios durante uno o dos cursos, con el fin de mejorar sus conocimientos sobre ciertas materias básicas antes de comenzar sus estudios en el centro educativo de secundaria superior. En 1988, estos estudios preparatorios también se impartían en determinados centros.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. FINES

Tras un gran debate sobre la educación en 1974 se aprobó en Islandia la nueva legislación referente a la enseñanza obligatoria. En 1991, una nueva Ley sobre Enseñanza Obligatoria sustituyó la Ley de 1974. Sus objetivos no se modificaron ya que los cambios introducidos tenían por objetivo adaptar la educación a las tendencias sociales cambiantes.

2. ADMINISTRACIÓN GENERAL Y REPARTO DE RESPONSABILIDADES

En torno a 1985 se produjo un serio debate y se empezó a llevar a cabo una investigación sobre las posibilidades de descentralización del sistema de centros islandeses de enseñanza obligatoria (*grunnskóli*). En esos momentos, el gobierno nacional (Ministerio de Educación y Cultura) era el responsable del funcionamiento de los centros de enseñanza obligatoria y de otras tareas, incluyendo la provisión de materiales educativos, la supervisión de los planes de estudio, los exámenes y la formación continua del profesorado. Este debate tuvo como resultado, entre otras cosas, la aprobación en 1989 de la Ley que modifica la división de competencias entre el Estado y los ayuntamientos. La legislación aprobada asignaba mayores responsabilidades a las autoridades locales en materia escolar. De este modo, por ejemplo, son responsabilidad de las autoridades locales, la inversión inicial de capital para construir y equipar los centros de enseñanza obligatoria, el transporte de los alumnos y todas las operaciones diarias, así como los costes de supervisión y alojamiento de los alumnos. Antes de que se aprobase esta legislación, la inversión de capital inicial destinada a los centros de enseñanza obligatoria se dividía entre el gobierno nacional y los gobiernos locales.

En 1966 se creó el Departamento de Investigación Educativa, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación. Durante el período de 1966-1984 se encargó de establecer las directrices del currículo, asesorar al profesorado, revisar los materiales educativos y de la formación continua del profesorado. Al mismo tiempo, el Ministerio realizó exámenes organizados a nivel nacional en los centros de enseñanza obligatoria. Estas tareas estaban a cargo de un equipo de entre 15 a 20 personas, junto con el personal temporal responsable de los diversos proyectos. Estas competencias, que se llevaron a cabo al mismo tiempo que se producían los debates sobre la descentralización del sistema educativo, han sido transferidas gradualmente a otras instituciones. La formación continua del profesorado se transfirió, entre 1985 y 1990, al Centro Universitario de Formación del Profesorado y la responsabilidad de la preparación del material pedagógico se ha transferido al Centro Nacional de Materiales Educativos. Entre 1989 y 1992, la dirección del currículo y la asesoría educativa que realizaba el Ministerio se ha transferido de forma gradual a las Oficinas Regionales de Educación de todo el país. Tras la aprobación de la Ley sobre Enseñanza obligatoria en 1991, se promulgó una normativa especial para reseñar las obligaciones de los Funcionarios Educativos Regionales, que actúan como representantes del Ministerio de Cultura y Educación. Esta normativa establece sus responsabilidades en la provisión de los servicios de psicología y asesoramiento, así como en materia de supervisión. Finalmente, en 1993, se transfirió el control y la organización de los exámenes coordinados a nivel nacional al Instituto de Investigación Educativa. Se debería añadir que las Oficinas Regionales de Educación, el Centro Nacional de Materiales Educativos, el Centro Universitario de Formación del Profesorado y el Instituto de Investigación Educativa están financiados por el Estado y, con la excepción de las Oficinas Regionales de Educación que están bajo control directo del Ministerio, operan como instituciones independientes.

3. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Durante el período de 1984-1994 se produjeron muy pocos cambios en la administración, gestión y organización de los centros educativos.

3.1. COMITÉ DE CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA (*GRUNNSKÓLARÁÐ*) Y COMITÉ DE COOPERACIÓN DE LAS AUTORIDADES NACIONALES Y LOCALES

La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 refleja la intención de las autoridades educativas de introducir un mayor grado de descentralización en los niveles superiores de la administración educativa. Proporciona los medios al Consejo de Centros de enseñanza obligatoria que debía ser foro de cooperación entre el Ministerio de Educación y Cultura y otras partes implicadas, en las cuestiones referentes a los centros de enseñanza obligatoria. Entre las tareas del Consejo está, por ejemplo, realizar un seguimiento de las leyes y normas referentes a la enseñanza obligatoria, así como presentar sugerencias para su mejora y armonización, supervisar la puesta en práctica de la Ley de Enseñanza Obligatoria, y alentar la cooperación y coordinación entre las partes implicadas en las diversas cuestiones relacionadas con los centros de enseñanza obligatoria. La ley también proporciona los medios para establecer un Comité Conjunto compuesto por el Ministerio de Educación y Cultura y por la Unión de Autoridades Locales de Islandia, que se encarga de la aplicación de la legislación. Las tareas del comité incluyen, por ejemplo, la redacción de un plan para la introducción de centros educativos con un único turno, la ampliación de las clases de formación continua, así como atender el servicio de comedor. Además, el comité iba a dar su opinión sobre las normas referentes a los acuerdos entre el Estado y las autoridades locales. Ni el Consejo de Centros Educativos ni el Comité se convirtieron en realidad, y las razones pueden estribar en el nuevo gobierno que tomó posesión en el verano de 1991 y que pronto comenzó a revisar la ley, con la intención, entre otras cosas, de incrementar substancialmente el grado de descentralización, con el fin de que las autoridades locales asumieran completamente la gestión del funcionamiento de los centros de enseñanza obligatoria. La Ley de Enseñanza Obligatoria, que fue aprobada por el gobierno nacional en 1955, proporciona un mayor grado de descentralización e incluye la transferencia de toda la gestión del funcionamiento de los centros de enseñanza obligatoria a las autoridades locales con fecha de 1 de agosto de 1996.

3.2. CONSEJOS ESCOLARES

La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 proporcionó los medios para establecer un consejo escolar en cada centro educativo, con el cual deberán consultar los administradores del centro acerca de los asuntos internos del mismo. El cambio tenía por fin incrementar la descentralización del sistema escolar. El consejo tenía que estar compuesto por un representante de los profesores, por un representante de los padres y por un representante de los alumnos. Esta disposición no se ha puesto aún en práctica, o sólo se ha hecho de forma muy limitada y no se incluyó en la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1995, ya que no se considera practicable ni aconsejable organizar los consejos escolares de esta manera. La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1995 establece, sin embargo, un consejo especial de padres para cada centro educativo, compuesto por tres representantes de los padres, asistidos e informados por el director del centro.

3.3. SUPERVISORES DE CURSO Y DE MATERIA, Y ASESORAMIENTO ESTUDIANTIL

De conformidad con el acuerdo colectivo negociado con los profesores en 1989, los directores están facultados para nombrar supervisores de curso y de materia entre su personal docente. La idea que subyace a este cambio es la de transferir determinados aspectos de la administración del centro educativo a los profesores, a la vez que se aumenta al mismo tiempo la responsabilidad de los profesores y se mejora su posición en el centro educativo. El papel de los supervisores es el de mejorar el estudio y la enseñanza, bajo la dirección del director. Los supervisores de curso actuarán, por ejemplo, supervisando la enseñanza, las funciones institucionales, el material y el equipo pedagógico referente a una o más materias. Estos, tras consultar a los profesores, deciden sobre el plan de estudios y los métodos pedagógicos, tras consultar a los profesores implicados, les mantienen informados de las prácticas innovadoras y coordinan la evaluación de los estudios de los

alumnos bajo su supervisión. A partir de 1989, se establecieron estos supervisores de curso y de materia en los centros de enseñanza obligatoria así como las normas referentes a los profesores asesores de los centros de enseñanza obligatoria, cuyo papel era asesorar y asistir a los nuevos profesores en todas las áreas educativas impartidas por el centro educativo.

La ley de 1991 autorizó a los directores de los centros educativos a asignar al personal permanente nuevas obligaciones como supervisores de curso y como supervisores de materia, además de asesorar a los nuevos profesores.

La Ley de Enseñanza obligatoria de 1991 estableció, por primera vez, los medios para que los asesores de centro educativo de los distintos centros o de las Oficinas Regionales de Educación proporcionaran asesoramiento educativo y profesional personalizado en las cuestiones relacionadas con los estudios de los alumnos. Esta disposición nunca se aplicó de forma generalizada, ya que no existían suficientes fondos disponibles.

4. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. DURACIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La ley de 1974 estableció nueve años de enseñanza obligatoria, desde los siete años hasta los dieciséis, y el derecho de todos los niños de asistir al centro educativo a partir de los seis años de edad, si los padres lo solicitaban. La entrada en vigor de la disposición que establecía el período de nueve años de escolarización obligatoria se pospuso en principio, pero se estipuló que entraría en vigor en un plazo de diez años. En 1984 entró en vigor la disposición que establecía el período de nueve años de escolarización obligatoria, de acuerdo con la Ley de 1974. En 1991, la escolarización obligatoria se amplió a diez años en lugar de nueve, es decir, que es obligatorio comenzar la asistencia a los centros educativos a la edad de 6 años.

La legislación de 1974 estableció un período de nueve años de enseñanza obligatoria que abarcaba la formación primaria y la secundaria básica. Además, en este marco normativo se permitía que esta escolarización pudiera llevarse a cabo en una sola institución o puede dividirse en dos o más unidades, según la decisión del Ministerio de Educación y Cultura, tras consultar con el consejo educativo local (*froeðsluráð*). La ley de 1991 establecía un período de enseñanza obligatoria de 10 años y tenía como objetivo que todos los centros de enseñanza obligatoria impartieran la formación en un único turno. La disposición sobre formación en turno único es el resultado del hecho de que la mayoría de los centros educativos de las zonas urbanas tienen instalaciones tan limitadas que todos los alumnos no pueden asistir al centro educativo todos al mismo tiempo. Por ello, dos cursos diferentes utilizan la misma aula, uno por la mañana y otro por la tarde. En los últimos años, todos los partidos políticos han incluido en sus programas la exigencia de turno único debido a la creciente presión que ejercen los padres y la sociedad. A pesar de este hecho, el Estado no ha introducido aún medidas específicas destinadas a poner en práctica esta disposición, aunque muchas autoridades locales han asignado fondos cada vez mayores a la construcción de centros educativos para acelerar la puesta en práctica del turno único. La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1995 establece la obligatoriedad del turno único en todos los centros educativos para el año 2001.

4.2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La legislación de 1991 y 1995 establecía que todos los niños que se encuentran en edad de escolarización obligatoria deben cursar 10 años de escolarización y recibir la formación adecuada, independientemente de sus dificultades de aprendizaje, de sus problemas emocionales y de problemas o discapacidades sociales. Toda la enseñanza obligatoria, ya se realice en centros educativos públicos o en centros privados, debe respetar las disposiciones de la Ley de Enseñanza obligatoria, las Directrices del Currículo Nacional de 1989 y otras normativas sobre la escolarización obligatoria. Los centros educativos deben tener, sin embargo, cierta flexibilidad de acuerdo con las Directrices del Currículo Nacional de 1989, para tomar en consideración la situación y las circunstancias específicas de los distintos centros educativos, dedicando más atención a

determinadas materias. Las Directrices del Currículo Nacional establecen también la necesidad de otorgar a los profesores libertad para elegir sus propios métodos de formación. Los centros educativos también tienen derecho por ley a ofrecer a los alumnos una enseñanza secundaria básica con diversas opciones de estudio, ya que la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 estipulaba que, entre los cursos 8°-10°, los alumnos debían ser capaces de seleccionar libremente parte de las materias, y que hasta la mitad del tiempo de formación de cada curso escolar podía estar compuesto por materias optativas. Esta disposición no se ha aplicado de forma generalizada, ya que la gran mayoría de los centros educativos imparten materias optativas sólo a los alumnos del 10° curso.

La Ley de Enseñanza obligatoria de 1974 tenía por objetivo que todos los alumnos pudieran educarse en sus lugares de residencia. Antes de esto, existían muchos centros regionales de enseñanza secundaria (*héraðsskólar*) en las áreas rurales del país, en las que los alumnos de determinados distritos cursaban la enseñanza secundaria básica o los cursos finales de la enseñanza obligatoria. Poco a poco se construyeron en las distintas comunidades centros educativos que impartían todos los cursos de enseñanza obligatoria. Después de 1990, esta situación se ha extendido a todas las zonas de Islandia, por lo que los centros regionales de secundaria se han cerrado, o bien se han modificado las funciones de la mayoría de ellos.

La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 determina que los niños deben asistir al centro educativo público más próximo a su domicilio. La única excepción significativa la constituyen los niños que asisten a centros educativos privados. Existen muy pocos centros educativos privados en Islandia, pero su número ha aumentado ligeramente durante el período 1984-1994.

La disposición que autoriza la organización de la escolarización obligatoria en unidades independientes ha cambiado con respecto a lo indicado en la legislación anterior, a la vista de las perspectivas de mayor descentralización, es decir, que ahora es decisión de la autoridad local correspondiente, que actúa en función de la opinión del Funcionario Regional de Educación y con la aprobación del Ministerio. La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1995 deja la decisión totalmente en manos de las autoridades locales. La duración de la escolarización obligatoria es de 10 años ininterrumpidos, independientemente de que el centro educativo incluya los 10 cursos, los cursos 1°-7°, 8°-10° o cualquier otra combinación que haya decidido la autoridad local.

4.3. DURACIÓN DEL CURSO ESCOLAR

El período establecido por la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1974 de funcionamiento de los centros educativos debería ser de 7-9 meses al año. En relación a este aspecto se ha prestado especial consideración a la economía local y a la situación del distrito escolar. Durante los años 1974-1991, la tendencia general era que los centros educativos de las áreas urbanas funcionaran durante 8,5-9 meses al año y los centros educativos de las áreas rurales funcionaran de 7 a 8,5 meses al año. La Ley de Enseñanza obligatoria de 1991 reformó estas disposiciones, estableciendo que el período normal de funcionamiento de todos los centros de enseñanza obligatoria fuera de 9 meses al año, comenzando el 1 de septiembre y terminando el 31 de mayo. La ley permitía, no obstante, que los Funcionarios Regionales de Educación otorgaran a los centros educativos permisos excepcionales con respecto a los 9 meses anuales de funcionamiento. Esta disposición legislativa provocó la desaparición de los centros educativos que trabajaban 7 meses. Los centros educativos de las zonas rurales funcionan en la actualidad 8, 8,5 y hasta 9 meses. Desde entonces, las autoridades educativas han hecho un gran esfuerzo en la aplicación de esta disposición, por lo que, en la actualidad, la gran mayoría de los centros educativos de Islandia funciona 9 meses al año.

4.4. NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE

La Ley de 1974 estableció un número máximo de 30 alumnos por curso. En las Disposiciones Temporales de la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 se estipula que, en el curso académico 1991/1992, los cursos 1° y 2° deben tener un máximo de 22 alumnos por curso y que, en 1992/1993, el número máximo de alumnos en los cursos 2° y 3° debe ser de 22 alumnos y de 18 alumnos en el curso 1°. Esta disposición de la legislación de 1991 nunca se puso en práctica debido a las medidas de austeridad del gobierno nacional, por lo que la norma ha sido un máximo de 22 alumnos en los cursos

1º y 2º, y de 28 alumnos en los cursos 3º a 10º. Esta propuesta de reducción del número de alumnos por clase surgió de la presión de padres y profesores, con el fin de que los profesores pudieran satisfacer las necesidades de los distintos alumnos en los grupos compuestos por alumnos con diferentes niveles de habilidad.

4.5. FINALIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

Se considera que todos los alumnos que terminan el 10º curso han finalizado la enseñanza obligatoria, obteniendo la titulación correspondiente de sus centros educativos. De acuerdo con la Ley sobre Centros Educativos de Enseñanza Secundaria Superior de 1988, todos los alumnos que han terminado la enseñanza obligatoria tienen el derecho a cursar la enseñanza secundaria superior, independientemente de sus resultados académicos, lo que ha causado algunos problemas. Muchos centros de secundaria exigen que los alumnos, que hayan obtenido una calificación inferior a 5 (sobre una escala de 10) en islandés (idioma) y en matemáticas en el curso final de enseñanza obligatoria, realicen un curso preparatorio en un centro de secundaria superior antes de comenzar los estudios ordinarios de esta etapa. Esta reforma, que tiene por objetivo el de proporcionar a todos los alumnos el derecho a ingresar en un centro de secundaria superior, no ha tenido el efecto deseado, ya que un porcentaje de alumnos no cuenta con un nivel suficiente para adaptarse al nivel de estudios que se exige en estos centros. Los centros de secundaria superior han tenido dificultades a la hora de impartir estudios que se adaptaran a la capacidad de todos los alumnos.

5. CURRÍCULO

5.1. DIRECTRICES DEL CURRÍCULO NACIONAL

Las Directrices del Currículo Nacional constituyen un programa detallado para aplicar las disposiciones de la Ley de Enseñanza Obligatoria y de la legislación adicional que establece el funcionamiento interno de los centros de enseñanza obligatoria. Las Directrices del Currículo Nacional tienen una doble función: presentan las políticas de las autoridades educativas y confirman los avances que se han originado y que se han implantado en los centros educativos. Durante mucho tiempo se consideraba que las directrices del currículo eran una lista de materiales didácticos para las distintas asignaturas, ya que debido a la escasez de materiales educativos y a la reducida oferta de mercado, a menudo, sólo existía un libro de texto para cada materia. Por lo tanto, se debía suponer que el libro de texto abarcaba el material que se iba a estudiar y que se presentaba en el orden adecuado para su aprendizaje.

Las Directrices del Currículo Nacional de 1989, que se basaban en la legislación de 1974, modificaron la concepción de la opinión pública del término «plan de estudios». La ley se refiere al Currículo Nacional, lo que quería decir que podían existir muchos planes de estudio. En segundo lugar, las estrategias educativas han cambiado, poniendo el énfasis actualmente en los objetivos y en la descripción de los mismos, además de reducir las normativas específicas sobre la materia. En tercer lugar, se ha dedicado un debate especial al establecimiento de los objetivos generales, que son comunes a todas las áreas temáticas o que se han de tratar fuera de la formación ordinaria. En cuarto lugar, existen normativas sobre la manera de impartir la formación y sobre el funcionamiento del centro educativo. Durante la década de los 80, la tendencia era la de hablar de diferentes planes de estudio y se ha generalizado el debate sobre los objetivos oficiales publicados, que se iban a aplicar a todos los alumnos en todas las partes del país como «currículo nacional». De acuerdo con la política de incrementar la autonomía y la libertad de cada centro educativo, también se hacía referencia al plan de estudios del centro educativo.

En 1983 se publicó un borrador de las disposiciones generales de las Directrices del Currículo Nacional. En ese momento existían planes para la publicación de las disposiciones generales en un volumen y de las Directrices del Currículo Nacional para cada materia en folletos separados. El borrador de las Directrices del Currículo Nacional analizaba pormenorizadamente la formación y los métodos pedagógicos. Sin embargo, el borrador nunca fue aprobado oficialmente, ya que se consideró demasiado detallado en lo que se refería a los métodos pedagógicos y que carecía de líneas políticas suficientemente claras.

Una versión nueva y revisada de las Directrices del Currículo Nacional se publicó en un solo volumen en la primavera de 1989. Los siguientes aspectos se recogen en las Directrices del Currículo Nacional e indican un cambio de política y de énfasis con respecto al currículo nacional anterior.

- ◆ La interpretación y desarrollo del artículo de la Ley de Centros de Enseñanza Obligatoria que trata de los objetivos es mucho más extenso y detallado que en la legislación precedente. Los puntos centrales del Artículo se presentan en forma de objetivos.
- ◆ Las funciones informativas y de desarrollo de la escolarización obligatoria se consideran como parte de un único conjunto, que se presenta bajo la denominación de educación.
- ◆ Los objetivos principales, el contenido general y los principios básicos de la formación, evaluación e instalaciones forman parte de un marco obligatorio, mientras que los otros apartados se consideran de explicaciones y sugerencias.
- ◆ La autonomía del centro educativo para organizar a los alumnos en cursos y grupos se ve limitada por los procedimientos de integración de alumnos de diversas habilidades.
- ◆ Una sección especial de las Directrices del Plan Nacional de Estudios está dedicada a estudiar las áreas que no entran, o entran sólo parcialmente, dentro del ámbito de los temas tradicionales, por ejemplo, los derechos humanos, la prevención de drogodependencia, la formación sobre igualdad de oportunidades, la informática y los estudios medioambientales.
- ◆ Se ha puesto un mayor énfasis en la cooperación entre el hogar y el centro educativo, así como en la comprensión mutua, en la confianza y en la responsabilidad compartida.

Las Directrices del Currículo Nacional de 1989, consideradas en su totalidad, tienen un carácter más abierto y flexible que las Directrices del Currículo Nacional de 1976. Las Directrices del Currículo Nacional contienen también recomendaciones a los centros educativos sobre la creación de un borrador de plan de estudios del centro educativo, con la finalidad de desarrollar aún más los objetivos de las Directrices del Currículo Nacional, por ejemplo, con respecto a las características específicas y a la situación de cada centro educativo. Estas recomendaciones se pueden considerar como un paso hacia una mayor descentralización y una mayor autonomía de los centros educativos en materia de la gestión de su propio funcionamiento.

Las Directrices del Currículo Nacional de 1989 añadieron muchas áreas de estudio (cf. lista anterior) sin asignarles una franja de tiempo en el horario. Sin embargo, el número de horas semanales de formación que reciben los alumnos ha aumentado gradualmente desde 1989 y los centros educativos tienen permiso para determinar el uso de estas horas extra, pudiendo decidir los temas y las áreas de estudio que desean impartir. Debía mencionarse que, debido a las medidas de austeridad del gobierno nacional, el número de horas de formación en los centros de enseñanza obligatoria se ha reducido de manera temporal varias ocasiones. Por eso, casi todos los años se ha visto alguna modificación del número de horas de formación en los centros de enseñanza obligatoria, que ha hecho más difícil para estos centros introducir la formación efectiva en las nuevas áreas de estudio que se establecen en las Directrices del Currículo Nacional. Al mismo tiempo, las autoridades educativas no han tomado medidas para reducir el número de temas o de áreas de estudio en los centros de enseñanza obligatoria.

5.2. EXÁMENES COORDINADOS A NIVEL NACIONAL

Desde 1977, se han llevado a cabo en los centros de enseñanza obligatoria exámenes coordinados a nivel nacional, normalmente cuatro (islandés, matemáticas, inglés y danés), aunque durante los años de 1990 a 1993 sólo se realizaron exámenes de islandés y de matemáticas. Desde 1993 se han realizado cuatro exámenes coordinados a nivel nacional cada año sobre las materias ya mencionadas. El número de exámenes coordinados a nivel nacional se ha reducido para el período indicado debido a la presión de los profesores, quienes deseaban que la evaluación de los alumnos se pusiera, en la medida de lo posible, en manos de los centros educativos; el Ministro de Educación en funciones en aquel momento respondió a sus demandas. Posteriormente, fue decisión política del nuevo Ministro de Educación el incrementar de nuevo el número de exámenes hasta cuatro, sobre las mismas materias que antes, con el objetivo de obtener una mejor información sobre los resultados académicos de los alumnos en relación con estas materias. Los cambios afectaron a todos los alumnos que se encontraban en el 10º curso de los centros de enseñanza obligatoria.

En 1990, aproximadamente, las autoridades educativas introdujeron por primera vez pruebas coordinadas a nivel nacional en los centros de enseñanza obligatoria, a efectos de información, con el fin de obtener una visión lo más clara posible del nivel académico de los alumnos en las distintas materias. Los resultados de tales pruebas deben dar información a padres, profesores y administradores de los centros educativos sobre el nivel académico adquirido por los alumnos, siendo la base para la realización de estudios posteriores y, por lo tanto, pueden servir como una orientación para la formación. A la vista de los resultados, el centro docente debe tomar medidas para proporcionar asistencia especial a aquellos alumnos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de conocimientos. Durante 1990-1993 se realizaron muchas pruebas informativas de este tipo.

5.3. FONDO DE DESARROLLO PARA LOS CENTROS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Para fomentar las reformas e innovaciones en materia de educación, la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 proporcionó asignaciones presupuestarias anuales a un Fondo de Desarrollo Especial destinado a los centros de enseñanza obligatoria. El Fondo de Desarrollo tiene su origen en 1989, cuando los centros educativos fueron invitados por el Ministerio de Educación y Cultura a presentar solicitudes de asistencia para las actividades de desarrollo. Hasta ese momento, los centros educativos no tenían oportunidad de obtener ayuda financiera especial de las autoridades educativas para las actividades de desarrollo. El Fondo se estableció posteriormente por ley en 1991, y ha otorgado subvenciones anuales a diversos proyectos experimentales para el desarrollo de los centros educativos. Sin duda, el Fondo ha sido de gran utilidad para apoyar el trabajo de desarrollo de los centros de enseñanza obligatoria y algunos de los proyectos han obtenido una gran popularidad, sirviendo para fomentar la realización de trabajos innovadores en otros centros educativos.

5.4. EL PROBLEMA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En 1985, Islandia aprobó una legislación sobre la igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer. La ley contiene un capítulo especial sobre educación que incluye, por ejemplo, lo siguiente: «La formación sobre temas de igualdad de oportunidades se impartirá en los centros educativos y en otras instituciones educativas. El equipo docente y los libros de texto deberán evitar la discriminación. Los centros educativos, mediante el asesoramiento educativo y las visitas al lugar de trabajo, intentarán alterar las elecciones académicas y profesionales tradicionales de varones y mujeres, de acuerdo con los objetivos de esta Ley». El Ministerio de Educación es el responsable de la aplicación de esta disposición, previa consulta con el Consejo de Igualdad de Derechos. La Ley fue revisada en 1991, con el fin de introducir la igualdad en todas las áreas de funcionamiento del centro educativo, además de fomentar la formación específica en materia de igualdad de oportunidades.

En 1987, el Ministerio de Cultura y Educación nombró un comité con el fin de garantizar que el funcionamiento de los centros educativos se ajustara a la Ley de Igualdad de Derechos. En 1990 el Comité publicó un informe, con el título de «Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en los Centros Educativos: Política, Objetivos, Medios». En el informe se especificaron los siguientes objetivos principales: toda actividad en el centro educativo debe fomentar la independencia y el respeto por uno mismo, así como preparar de la misma forma a ambos sexos para la participación activa en la vida familiar, el trabajo en general y la sociedad.

Durante los últimos años se han organizado cursos y seminarios en los centros educativos para varios grupos de educadores, y se ha publicado material educativo sobre la igualdad de oportunidades. Desde 1992, Islandia ha participado en el Proyecto Nórdico de Igualdad de hombres y mujeres en la formación de los profesores.

5.5. PREVENCIÓN DE LA DROGODEPENDENCIA

La Ley de Enseñanza Obligatoria establece que uno de los objetivos de la escolarización obligatoria fomentar medidas para la mejora de la salud de todos los alumnos. La prevención de la drogodependencia forma parte de la educación sanitaria que se espera ofrezcan los centros educativos. En las Directrices del Currículo Nacional de 1989 se recoge por primera vez que se debe disponer de medidas preventivas en los centros educativos, referentes a la educación sobre el uso

del alcohol y de otras sustancias que producen dependencia. A este respecto, el Ministerio ha aplicado en su totalidad las disposiciones de las Directrices del Currículo Nacional, por ejemplo, mediante el acuerdo de cooperación entre *Quest International* de EE.UU y la Asociación de *Lions Clubs* de Islandia para traducir y adaptar el material educativo *Life Skills*. Este material se publicó en Islandés en 1990 y está destinado a jóvenes de 10-14 años de edad. El material educativo se revisó en 1993. Para utilizar el material en la formación impartida en los centros educativos o en otros trabajos que se realicen con jóvenes, se pide a los profesores que acudan a un curso informativo de preparación que dura tres días. Tales cursos se han desarrollado cada año desde 1988, destinados aproximadamente a un tercio de los profesores de los centros de enseñanza obligatoria de Islandia. El Ministerio cuenta desde 1988 con un supervisor especial para este proyecto. No se han realizado investigaciones fiables sobre el rendimiento de este material en los centros de enseñanza obligatoria.

6. PROFESORADO

6.1. FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

La nueva legislación sobre el Centro Universitario de Formación del Profesorado aprobada en 1988 establecía un programa de cuatro años para la formación de los profesores, tras la realización de un curso preparatorio para el ingreso en la enseñanza universitaria en los centros de enseñanza secundaria superior o de un tipo de formación equivalente. La principal razón para ampliar la duración de la formación de los profesores fue que el curso de tres años no proporcionaba una preparación suficiente a los profesores para impartir enseñanza en los centros de enseñanza obligatoria. El programa de cuatro años no se aplicó y se pospuso indefinidamente. Esta disposición introduce una modificación en la Ley de Educación del Profesorado de 1971. Los requisitos de admisión en los cursos para la formación del profesorado no han cambiado durante el período 1984-1994, ya que el examen de ingreso o un tipo de formación equivalente se han considerado preparación suficiente para el ingreso en los cursos de formación del profesorado.

Las leyes referentes al Centro Universitario de Formación del Profesorado introducen la innovación de que los profesores, al terminar sus estudios de formación continua y recibir su título de profesor, tendrán un seguimiento de su trabajo serán supervisados y recibirán formación durante al menos un año en el puesto de trabajo.

Las leyes referentes al Centro Universitario de Formación del Profesorado de 1988 autorizan a la institución, que ha recibido el permiso del Ministerio de Educación y Cultura, a impartir un programa de estudios de graduación en Ciencias de la Educación, que se verá refrendado por una titulación de nivel superior de *BEd* o *BA*. La titulación de este tipo se ha introducido de forma limitada en el Centro Universitario de Formación del Profesorado.

La ley que estableció el Centro Universitario de Formación del Profesorado en 1971 autorizó a dicho centro a impartir un curso de postgrado de un año de duración para profesores. Por ejemplo, en los años 1974-1990, se ofreció a los profesores una formación complementaria en matemáticas, evaluación y estudios curriculares, educación especial, artes y oficios, islandés y administración de centros educativos.

Desde 1985, el Centro Universitario de Formación del Profesorado ha importado un programa de técnicas de enseñanza de 12 créditos en los centros educativos de todo el país. El programa examina la forma en que los profesores pueden atender más adecuadamente las necesidades heterogéneas de sus alumnos.

En 1985 se estableció un curso de educación especial de dos años de duración. Este programa estaba compuesto por dos partes de 30 créditos y conducía a una titulación de *BA* (diplomado). En 1989 se ofreció por primera vez un curso de 15 créditos para administradores de centros educativos.

En 1988, la Ley sobre el Centro Universitario de Formación del Profesorado facultó al centro para impartir un curso, que conducía a la obtención de un diploma en Ciencias de la Educación, así como

para impartir un programa de estudios de graduación con un nivel equivalente al de *MEd* (licenciado) y para impartir cursos de doctorado. El Ministerio de Educación y Cultura dio su aprobación en 1994 y los primeros estudiantes con titulación de *MEd* se graduaron en 1995.

6.2. PROMOCIÓN

La principal posibilidad de promoción para los profesores de los centros de enseñanza obligatoria es convertirse en director auxiliar o director de centro. La promoción de este tipo no se realiza automáticamente. La formación administrativa formal no es un requisito previo para estos puestos, pero normalmente se considera una ventaja que el candidato tenga formación y experiencia administrativa.

Desde 1989 se han definido las tareas específicas, aparte de la formación, que deben realizar los profesores en los centros de enseñanza obligatoria. Este trabajo incluye deberes como la supervisión de un curso o de una materia. Los profesores son asignados a estas tareas durante un período específico de tiempo y la asignación se puede renovar si se alcanza un acuerdo en ese sentido.

6.3. EDUCACIÓN DE FORMADORES

Durante años, ha sido frecuente que en los centros educativos islandeses personas no cualificadas impartieran clases en los centros de enseñanza obligatoria. Esto era el resultado de una escasez de profesores cualificados y que era característico de ciertas áreas rurales. Los profesores cualificados han buscado a menudo un empleo mejor remunerado. En 1986 se presentó una normativa para proteger legalmente el nombramiento de los profesores de los centros de enseñanza obligatoria (*grunnskólakennari*) y del director del centro (*skólastjóri*). La Ley especificaba que las titulaciones requeridas para ser nombrado profesor de un centro de enseñanza obligatoria y las condiciones para contratar formadores no cualificados. De conformidad con la legislación, los formadores sólo pueden ser contratados durante un año y la oferta de plazas también debe hacerse pública de forma anual, además de solicitar un permiso especial para su contratación al comité de exención del Ministerio de Educación y Cultura.

A los formadores que imparten enseñanza en los centros de enseñanza obligatoria se les ha ofrecido la posibilidad de cursar los estudios para obtener la titulación de profesor mediante los cursos de educación a distancia del Centro Universitario de Formación del Profesorado. Estos estudios duran seis años. No existen disposiciones legales relativas a este programa de estudios, pero el Ministerio de Educación y Cultura lo ha aprobado, asignando fondos de su presupuesto anual, lo que ha supuesto que un gran número de profesores se ha beneficiado de este programa. El objetivo es el de garantizar que los profesores de los centros de enseñanza obligatoria posean la titulación necesaria, mejorando considerablemente esta situación con la aprobación de la Ley para la Protección Legal de la Designación de Profesores y Directores de los Centros de Enseñanza Obligatoria. Todavía existe un gran número de profesores sin titulación en los centros de enseñanza obligatoria, especialmente en las áreas poco pobladas, que además trabajan como profesores a tiempo parcial, pero su número se reduce paulatinamente. Las reformas en el área de la formación básica y continua del profesorado, están entre las más importantes que se han realizado en el sistema escolar islandés durante la pasada década.

7. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

7.1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Los objetivos principales de la educación especial se vieron modificados entre la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1974 y la de 1991. En la ley de 1974, la necesidad de educación especial se establecía por medio de un diagnóstico médico. Por el contrario, la ley de 1991 indica que todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, o con problemas o discapacidades emocionales o sociales tienen derecho a realizar unos estudios adecuados a sus necesidades. Los objetivos de la organización de la formación también han cambiado, ya que la ley de 1991 indica claramente que todos los alumnos

tienen derecho a asistir a un centro educativo local, siempre y cuando sea posible. Antes de esta ley, se suponía que todos los alumnos que se consideraba carecían de las habilidades necesarias para el estudio periódico debían recibir la enseñanza en instituciones especializadas.

Las Directrices de Currículo Nacional de 1989 se basaban en la premisa de que se aplican los mismos objetivos a todos los alumnos, independientemente de su capacidad académica. Los objetivos de las Directrices del Currículo Nacional se desarrollan con mayor detalle para los alumnos con necesidades especiales, lo que puede conllevar el desarrollo de planes de estudios individuales, de curso o de centro, dependiendo de las necesidades del alumno. En relación con la reorganización de la educación especial, los trabajos del Centro Universitario de Formación del Profesorado y el programa de formación en técnicas educativas para profesores en prácticas comenzaron aproximadamente en 1985. Estos trabajos se desarrollaron considerando específicamente las necesidades de cada individuo y el desarrollo de los objetivos de las Directrices del Currículo Nacional.

Se han producido pocos cambios en los servicios de asesoramiento psicológico que ya proporcionaban los centros educativos durante el período 1984-1994, pero la ley de 1991 permite un cambio importante, la autorización para establecer consejos de protección de los alumnos (*nemendaverndarráð*) en los centros de enseñanza obligatoria. El papel de los consejos de protección de los alumnos es coordinar los esfuerzos de las partes responsables de las cuestiones relativas a los alumnos en las áreas de educación especial, asesoramiento, servicios psicológicos y atención sanitaria primaria.

7.2. ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA NO ES EL ISLANDÉS

En los últimos años ha aumentado en Islandia el número de personas de origen extranjero así como la necesidad de proporcionar la formación adecuada para atender las necesidades de los alumnos cuya lengua materna no sea el islandés. Desde 1992 se han emprendido diversas acciones para preparar la formación de estos alumnos.

En la primavera de 1992, el Ministro de Educación nombró un grupo de trabajo para organizar la enseñanza del islandés a los emigrantes, y en octubre de ese mismo año el grupo de trabajo presentó sus propuestas. Estas han sido la base de posteriores programas de enseñanza y toman en consideración la experiencia práctica que ya se ha acumulado en materia de educación de emigrantes. El principal objetivo es el de enseñar el islandés como segundo idioma, ayudarles a adaptarse a la sociedad islandesa y posibilitarles la asistencia a los centros educativos islandeses. Se espera que conserven su lengua materna y su identidad cultural.

En otoño de 1993 se produjo una amplia reorganización de los servicios ofrecidos a los niños emigrantes en los centros educativos islandeses. Se asignaron fondos, que se incrementaron anualmente, para los trabajos organizativos y experimentales. El Ministerio contrató a dos jefes de proyecto, se incrementó la formación continua del profesorado, se prepararon y publicaron materiales de curso, y se estructuró mejor la enseñanza a los emigrantes. Se establecieron unas clases de nivel principiante para los emigrantes, para la enseñanza del islandés y de preparación para adaptarse a la sociedad islandesa.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Committee on educational policy, Reykjavík, 1994, 122 p.

National Curriculum Guide, Reykjavík, 1989.

Towards a new century, Reykjavík, 1991, 191 p.

LIECHTENSTEIN

Entre 1984 y 1994 no ha habido ninguna reforma importante en el sistema educativo de Liechtenstein. Así, este período ha supuesto un tiempo, más que de reformas en sí, de experimentación de diferentes modelos de escuela y de discusión sobre distintos temas educativos. El documento titulado «Escuelas: ¿y luego qué?» (*Schule wohin?*), encargado por el gobierno y publicado por las autoridades educativas (*Schulamt*) en 1984, generó un debate social sobre el futuro de la educación. En este documento se abordaban asuntos educativos clave, tales como cuándo los alumnos han de pasar a los institutos de enseñanza secundaria o si se debería efectuar algún tipo de examen para esta transición. Otras cuestiones tratadas afectan a la transparencia de la educación secundaria. El informe también se cuestiona si los currículos actuales cumplían la misión de proporcionar al profesorado los medios para llevar a cabo su tarea diaria, o si, por el contrario, estos currículos estaban demasiado sobrecargados. En 1987, utilizando las respuestas dadas por varias asociaciones y representantes de los ciudadanos, un comité designado por el gobierno publicó un nuevo informe. El comité presentó varias ideas claves que posteriormente fueron puestas en práctica. Sin embargo, estas acciones nunca estuvieron asociadas a una reforma en profundidad, sino más bien dirigidas hacia un gradual desarrollo meditado y riguroso del sistema educativo.

El procedimiento de acceso de primaria a secundaria ha sido durante mucho tiempo objeto de discusión permanente. En 1983 el proceso de las tres etapas se simplificó en cierto modo. Originalmente, el procedimiento consistía en que primeramente el profesor recomendaba el tipo de escuela más apropiado para el alumno (con un peso de 60%), seguidamente se pasaba un test de rendimiento (con un peso del 40%) y, por último, una prueba de suficiencia realizada por el servicio psicológico del centro. Esta última prueba desapareció a partir del curso 1983/1984. A pesar de este ajuste, el documento «Escuelas: ¿Y luego qué?», suscitó de nuevo la eterna pregunta de cómo se podría organizar este paso a la secundaria siguiendo procedimientos menos estresantes para los alumnos. Aunque la discusión sobre el procedimiento de promoción nunca cesó, a finales de 1993 aún no se había encontrado solución alguna. Sin embargo, a partir del curso 1995/1996, no se realizarán ya las pruebas y se asignará a los alumnos a una u otra escuela utilizando el sistema de orientación. Así, los docentes recomendarán a los padres el tipo de escuela que mejor se adapte a las necesidades de sus hijos. En el caso de que padres y profesores no se pongan de acuerdo, se puede consultar a otros expertos para que den su opinión.

Partiendo del planteamiento básico de que los alumnos con problemas de aprendizaje y de comportamiento se integrarán en clases ordinarias, se introdujo entre los años 1986 y 1990 un «Aula de apoyo» (*Ergänzungsunterricht*), en un primer momento en las escuelas de primaria y más tarde también en las escuelas de secundaria (a partir de 1990). Estas aulas dan apoyo específico a los alumnos de forma individual o a nivel de pequeños grupos en cualquier materia que se requiera. Los resultados tan positivos que estas clases han obtenido han llevado al gobierno a prolongar la experiencia y, a partir de 1995, se han dictado las normas que regulan su puesta en práctica como medida escolar de carácter especial. Como resultado de esta medida desapareció por completo la asistencia a los centros de educación especial (*Hilfsschulen*) donde se impartían enseñanzas de forma separada para alumnos con problemas de aprendizaje o de comportamiento, así que, por consiguiente, estos centros se cerraron de forma definitiva.

Desde 1982, se ha llevado a cabo una experiencia por la cual se ha adoptado el modelo comprensivo para los niveles de primaria inferior y primaria superior. Así, se han sustituido las calificaciones numéricas por una reunión trimestral entre padres y profesores. Además, los alumnos reciben los comentarios pertinentes por escrito y personalizados en forma de cartas cortas.

Partiendo de ideas sobre la evaluación del alumno y sobre la reacción positiva respecto al sistema de evaluación utilizado en los niveles de primaria inferior y primaria y superior aparecidas en el documento «Escuelas ¿Y luego qué?» (*Schule wohin?*) de 1987, y teniendo en cuenta también las conclusiones de un proyecto suizo, se inició una experiencia escolar titulada «Evaluación del alumno y Desarrollo de la Escuela» (*Schülerbeurteilung y Schulentwicklung*). Durante el curso 1990/1991, dos equipos de profesores de primaria se prepararon de forma intensiva (además de cumplir con sus obligaciones normales) para comenzar con el proyecto al siguiente curso escolar. El objetivo del

mismo era crear unas escuelas sin calificaciones numéricas. Sin embargo, no era simplemente una cuestión de eliminar las notas como tales, sino más bien de desarrollar nuevas formas para evaluar al alumno. El proyecto también pretendió tener en cuenta las habilidades e intereses particulares de los alumnos. Durante el período de puesta en práctica del proyecto, el equipo de docentes está asesorado y guiado de cerca por reconocidos expertos en el campo de la educación de adultos y de la innovación escolar. En el curso escolar 1993/1994, un equipo de profesores de una escuela primaria se preparó para el proyecto y, en el curso 1995/1996, cinco equipos de profesores de otras tantas escuelas de primaria se implicaron en el mismo. Las calificaciones numéricas deberán estar suprimidas en todas las escuelas primarias de Liechtenstein en torno al año 2000, entonces se evaluará a los alumnos y se impartirán las clases de acuerdo con las nuevas conclusiones. Si este objetivo se consigue, Liechtenstein habrá dado, ciertamente, un paso significativo en la evolución de su sistema educativo.

Cuando comenzó el curso escolar 1985/1986, se creó de forma experimental en una escuela primaria un «Aula de Integración» (*Einführungsklasse*). El propósito de la misma es el de facilitar la integración en la vida de los centros a niños que, cuando comienzan la escuela, demuestran poco interés por ella, además de una evolución deficiente y retardada en ciertas áreas específicas. Con anterioridad a esta experiencia, la educación preescolar (*Vorschulkindergarten*) era el único nivel educativo que ofrecía una oportunidad de este tipo. El objetivo de la educación preescolar es compensar las deficiencias evolutivas a través de actividades de aprendizaje con juegos dirigidos. Por su parte, el Aula de Integración, de dos años de duración, está orientada a preparar para las situaciones de aprendizaje que aguardan a los niños en la escuela primaria. Para conseguir ese objetivo, los contenidos del primer nivel de primaria se abordan en un período de dos años. Este experimento escolar, inicialmente limitado a dos años, se amplió en otros dos más. A partir del curso 1988/1989, el gobierno permitió que otras escuelas primarias estableciesen el Aula de Integración. Desde el curso 1990/1991, los niños de todos los grandes municipios de un distrito (Liechtenstein está dividido en dos distritos electorales) pudieron asistir a un Aula de Integración. En el distrito restante, el preescolar tradicional aún sigue funcionando.

En el informe «Escuela: ¿Y luego qué?», publicado en 1987, el comité encargado de generar las ideas clave propuso dejar el primer y tercer sábado de cada mes como días no lectivos. Esto se logró mediante la reducción del número de horas lectivas semanales. A principios del curso 1989/1990, se acortaron ciertas asignaturas y, de forma general, y los sábados fueron días no lectivos. Al mismo tiempo, el curso escolar comenzó por primera vez en otoño (el comienzo del curso escolar cambió de la primavera al otoño).

En 1992, la igualdad de derechos para hombres y mujeres quedó fijada en la constitución de Liechtenstein. Como consecuencia de esto, todas las leyes y órdenes tuvieron que revisarse para asegurarse de que éstas daban el mismo trato y las mismas oportunidades a hombres y mujeres. Como resultado de esta revisión se cayó en la cuenta de la existencia de desigualdades en los niveles de educación primaria y secundaria en lo que se refería a economía doméstica, artesanía/talleres y gimnasia. Ciertos Comités formularon propuestas para corregir la situación y, a partir del comienzo del curso 1993/1994, chicos y chicas reciben el mismo trato igualitario en todos los niveles escolares.

No ha habido cambios en la administración educativa ni en otros organismos responsables de la educación durante el período 1984-1994.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Brochüre (1984): *Schule Wohin?* - Teil I. Leitideen und mögliche Reformbestrebungen für die 80-er Jahre. Liechtensteinisches Schulamt.

Brochüre (1987): *Schule Wohin?* - Teil 2. Leitideen für das liechtensteinische Schulwesen. Bericht der Leitideen-Kommission. Liechtensteinisches Schulamt.

Brochüre: *Das Schülerbeurteilungsverfahren der 1. Und 2. Primarschulklasse im Fürstentum Liechtenstein.* Schulamt des Fürstentums Liechtenstein.

Brochüre (1991): *Schulische Fördermassnahmen. Information über die schulischen Fördermassnahmen im Fürstentum Liechtenstein.* Schulamt des Fürstentums Liechtenstein.

Brochüre (1990): *Schule heute. Mitteilungs- und Verlautbarungsorgan des Schulamtes des Fürstentums Liechtenstein.* Special edition on the project entitled «Schülerbeurteilung und Schulentwicklung». Schulamt des Fürstentums Liechtenstein.

Systematische Sammlung der liechtensteinischen Rechtsvorschriften. Volume 4. Schule – Wissenschaft – Kultur. Regierung des Fürstentums Liechtenstein. GMG JURIS Verlags AG, Schaan.

NORUEGA

I. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

En 1969, el Parlamento noruego (*Storting*) aprobó una nueva Ley de Educación que ampliaba el período de escolarización obligatoria (*grunnskole*) de siete a nueve años, lo que dio lugar a la preparación de un nuevo currículo oficial de la enseñanza obligatoria. En un principio se redactó una versión provisional, que después fue publicada en su forma definitiva con el título **El Currículo Prescriptivo de la Educación Obligatoria en Noruega, 1974 (M/74)**. Este currículo se aplicó hasta el curso escolar 1986/1987 y ese mismo año se finalizó una nueva versión revisada del mismo (M/87) que representó una de las más importantes reformas realizadas durante el período 1984-1994.

La revisión del M/74 se puede explicar a tenor de las reformas que se llevaron a cabo durante los años 60 y 70. Durante este período, el objetivo principal de la política educativa nacional fue la descentralización. El propósito fundamental era fomentar la participación de todas las personas que integran la comunidad educativa y mejorar su capacidad para aceptar responsabilidades y tomar sus propias decisiones.

Este objetivo se pudo llevar a la práctica, ya que el M/74 no era un currículo cerrado, sino abierto y prescriptivo, es decir, un plan marco. Este currículo permitió el desarrollo de programas locales de enseñanza a nivel de centro educativo, y estableció el número mínimo de clases semanales durante los seis años de educación primaria y los tres años de educación secundaria básica (es decir, las dos etapas de la enseñanza obligatoria), lo que supuso que cada centro tendría un determinado número de clases semanales según sus necesidades educativas. En cada centro se establecieron también nuevos órganos de cooperación tales como el consejo de padres, el consejo de alumnos y el comité de cooperación.

A nivel central se estableció el Comité de Padres para la *Grunnskole*, bajo el Consejo de Educación Primaria y Secundaria Básica, como foro a través del cual los padres pudieran expresar sus puntos de vista. Además, el Consejo de Educación Primaria y Secundaria Básica (*Grunnskole*), como organismo consultivo del Ministerio de Educación y Asuntos Eclesiásticos, se hizo responsable de desarrollar el currículo prescriptivo.

En la década de los 70 se realizó también la reorganización de la educación especial. En 1975 la Ley de Educación Especial se incluyó en la Ley general que ordena la enseñanza obligatoria, lo que significó que los ayuntamientos recibieron competencias para proporcionar enseñanzas especiales y una educación individualizada, atendiendo a las necesidades de cada alumno. La enseñanza debía impartirse preferiblemente en la comunidad de residencia del alumno, lo que en la práctica significó el cierre de los centros de educación especial y la asignación de recursos para la educación de los niños con necesidades educativas especiales, tras una evaluación individual realizada por expertos.

La reforma de la legislación dio lugar a la ampliación del concepto de educación. La educación individualizada se convirtió en un concepto fundamental que se aplicó a todos los niños. Esto implicaba además que la educación, al ampliarse, tendría un carácter menos académico, es decir, que no estaría tan estrechamente ligada al centro. Asimismo, se hizo posible alternar la asistencia al centro educativo con la participación en otras actividades culturales o sociales.

La revisión del M/74 supuso una nueva versión cuyo resultado fue **El Currículo Prescriptivo de 1987 (M/87)**. Como se indica más arriba, se realizó primero una propuesta provisional para que fuera discutida por todos los implicados, antes de que el Parlamento (*Storting*) estudiara la versión final en la primavera de 1987. En el transcurso de este proceso, todos los estamentos del sistema educativo tuvieron la oportunidad de comentar el contenido de dicha propuesta.

La revisión se consideró necesaria por varias razones, entre otras, porque las condiciones sociales estaban sometidas a grandes cambios; porque ciertas funciones asistenciales, que tradicionalmente estaban a cargo de las familias, pasaron a ser asumidas por otros agentes sociales; y por el espectacular incremento de los conocimientos. El ministro pensando en el futuro desarrollo de la sociedad quiso unir a la transmisión de los conocimientos la de los valores en la escuela. El contenido de la educación debía incluir materias de interés general y otras de carácter más subjetivo y particular. Las materias optativas se reforzaron y vinieron a reflejar lo que habría de ser un concepto más amplio de la educación. Asimismo, se prestó mucha atención a las necesidades de seguridad y de atención de los niños a través, por ejemplo, de una mayor cooperación entre los centros, la familia y el entorno local. Estas prioridades quedaron reflejadas tanto en el espíritu como en la letra del currículo.

En el ámbito de la gestión y la dirección, con el nuevo currículo se pretendía repartir la responsabilidad y la autoridad entre los diferentes niveles y las diferentes partes implicadas. En los informes presentados al Parlamento, que dieron lugar al M/87, se incluyó el principio de dirección por objetivos, que a finales de los 80 adquirió un carácter fundamental. En 1987 la OCDE, tras llevar a cabo una evaluación, apoyó la conveniencia de una dirección por objetivos. Se trata de una estrategia que no está limitada sólo al sistema educativo, sino que se extiende a la dirección de todo el sector público. Esta tendencia política se expresa, por ejemplo, en un Libro Blanco (Informe n° 37, 1990/1991) que ha establecido las líneas básicas para la reorganización del sector educativo a nivel nacional. Se disolvieron muchos órganos asesores, incluidos el Consejo de Educación Primaria y Secundaria Básica y el Consejo de Educación Secundaria Superior; el Comité de Padres dejó de depender del Consejo de Educación Primaria y Secundaria Básica, su secretariado quedó adscrito al Ministerio, y el Ministro de Educación nombró a los miembros del comité. Esta reforma estructural implicó una reorganización del sistema educativo a todos los niveles, y preparó el camino para los trabajos nacionales que se iban a realizar sobre un nuevo currículo.

Así, a principios de los 90 se iniciaron los trabajos para desarrollar el nuevo currículo (L/97) de la enseñanza obligatoria (*grunnskole*), es decir, de la educación primaria y secundaria básica, que sustituiría el M/87. El currículo consistía en una parte general, o plan troncal de estudios común a toda la enseñanza obligatoria, la educación secundaria superior y la educación de adultos. Este currículo común entró en vigor en 1993, modificando lo establecido en el primer capítulo del M/87: las competencias de la educación primaria y de la educación secundaria básica. En 1997 se prevé la publicación de un nuevo currículo que comprenderá la parte general y una introducción a las materias especializadas, y en él se definirán los principios, estructura, organización y contenidos de la enseñanza obligatoria. La última parte del currículo contiene los temarios de las distintas materias.

Las razones de la revisión del currículo son los grandes cambios en las condiciones de vida de los niños, los adolescentes y los adultos, así como en la enseñanza y la educación. Las reformas están relacionadas con el establecimiento de la edad de inicio de la escolarización a los seis años (en lugar de a los siete), con el sistema de organización de las actividades extraescolares, y con el derecho de cursar tres años de educación secundaria superior.

A partir del curso que viene, los niños comenzarán la enseñanza obligatoria a los seis años, y ésta tendrá una duración de diez años. Habrá un nuevo ciclo inicial básico cuyo currículo integrará lo mejor de la educación preescolar y los métodos educativos propios de los primeros ciclos.

Al iniciarse el curso 1990/1991, se libraron fondos nacionales para contribuir al establecimiento y funcionamiento de un sistema de actividades extraescolares. El Ministerio quiere extender este sistema y ve la posibilidad de vincularlo a actividades culturales y recreativas a realizar en la comunidad local. En este sentido, se contempla que otros agentes sociales interactúen con el centro educativo, perspectiva que se tendría en cuenta en el nuevo currículo.

La reforma de 1994 estableció por ley el derecho de todos a una educación secundaria superior de tres años de duración. El objetivo fue reformar las tareas y contenidos de la enseñanza obligatoria. Así, por ejemplo, se establecieron unas enseñanzas mínimas comunes a las dos etapas de la educación secundaria. En otras partes del currículo también se han realizado reformas.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS REFORMAS REALIZADAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

El capítulo anterior resume las reformas sobre el contenido y la estructura de la educación. Son reformas que afectan a la legislación, al plan de estudios, y a la forma en que está organizado el sistema educativo. El capítulo II se centra en los cambios realizados en el currículo durante el período 1984-1994. Las reformas que afectan a otras áreas de la educación se han incluido en la descripción de las reformas del currículo.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La Ley de 13 de junio de 1969 sobre la Enseñanza Obligatoria amplió la duración de la enseñanza obligatoria de siete a nueve años. Su declaración de intenciones dice lo siguiente:

«La escuela obligatoria proporcionará a los alumnos, en cooperación y de acuerdo con sus familias, una educación moral y cristiana, desarrollará sus capacidades físicas y mentales, y les facilitará los conocimientos necesarios para que lleguen a ser autónomos tanto en el ámbito familiar como social.

Los centros educativos promoverán la tolerancia y la libertad intelectual, e intentarán crear formas apropiadas de cooperación entre profesores y alumnos y entre la escuela y la familia».

Esta declaración de intenciones constituye la base del Currículo Prescriptivo, que se publicó provisionalmente en 1971, y cuya versión definitiva apareció en 1974.

El Currículo Prescriptivo de 1974 (M/74) comprendía una parte general y una destinada a materias específicas. A diferencia del currículo de 1939, que no especificaba los requisitos mínimos para las diferentes materias, el de 1974 ofrecía directrices para el trabajo en los centros y fomentaba que se adaptase el plan de estudios a las necesidades locales. Por esta razón el documento se denominó plan marco de estudios o currículo prescriptivo.

El currículo prescriptivo de 1987(M/87) constituyó una versión revisada del M/74, y basada además en el mismo principio. El desarrollo del currículo tenía que hacerse a nivel local para adaptarlo a las condiciones locales y para el desarrollo de la actividad escolar. De este modo, los programas de enseñanza, aunque tenían que incluir algunas asignaturas comunes para todos, éstas tenían que adaptarse a las características locales.

2. CAPÍTULO GENERAL DEL M/87

El M/87 consta de dos partes, una general y otra dedicada a las materias específicas.

La parte general establece los principales objetivos del funcionamiento de los centros educativos. Esta parte es esencialmente igual que la parte general del M/74. Se diferencia en una cierta reorganización del contenido y en los encabezamientos de los diferentes capítulos, además se enfatizan algunas áreas de estudio.

El M/87 subraya la importancia de una adecuada educación individualizada, lo que implica proporcionar a los alumnos las mejores oportunidades posibles para su desarrollo, de acuerdo con sus capacidades y aptitudes. En la práctica este principio quedó ya reflejado en la legislación tras su modificación en 1975, cuando la Ley de Educación Especial se incluyó en la Ley sobre Educación Primaria y Secundaria Básica, que afectaba a todos los alumnos en edad de cursar la enseñanza obligatoria.

La reforma dio al currículo prescriptivo un mayor ámbito de aplicación, ya que a partir de entonces constituía la base práctica de la enseñanza de todos los niños. Supuso también una ampliación del concepto de educación: la educación individualizada es válida para todos los alumnos tanto para los que tienen una capacidad sobresaliente como para los que presentan necesidades educativas

especiales y precisan, por tanto, ayuda adicional. De acuerdo con el M/87, los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir una educación especial después de su evaluación por parte de expertos. Esta educación se llevará a cabo dentro de la propia clase, más que por grupos de alumnos distribuidos por niveles de habilidad y aptitud.

Dentro de este contexto, hay que señalar la importancia de proporcionar una educación adecuada a los alumnos de la etnia Sami, que son parte de la población indígena noruega, y a los alumnos de otras minorías lingüísticas.

Por otra parte, se destaca que la cooperación entre el **hogar y el centro educativo** es un aspecto importante para proporcionar una adecuada educación individualizada. Esta idea está recogida en las leyes noruegas, que otorgan a los padres la principal responsabilidad en la educación de sus hijos, responsabilidad que viene subrayada en la declaración de intenciones de la Ley de Educación. En términos organizativos, este principio se remonta a los años 70, cuando se creó un organismo de cooperación en cada centro educativo y un comité consultivo de padres a nivel central. La cooperación se refiere tanto a temas relacionados con los alumnos en particular, como a aquéllos relacionados con el desarrollo del propio centro y su **entorno local**.

La disolución del Consejo Nacional de Innovación Educativa en 1985, supuso, además, que la renovación y mejora de los diferentes aspectos de la actividad escolar se realizaría desde entonces a nivel local, teniendo como base la plataforma común reflejada en las directrices del currículo prescriptivo, e incluyendo la aplicación práctica de los programas de estudio de las materias a través de los planes locales de enseñanza y de los programas de trabajo.

Siguiendo las directrices del M/87 el desarrollo afectará a diferentes aspectos de la vida escolar. Basándose en los principios fundamentales del currículo prescriptivo e incluyendo la aplicación práctica de los programas mediante los planes de enseñanza locales y los programas de trabajo.

El currículo prescriptivo implica también la participación activa de los alumnos, atendiendo al principio de **«aprender a aceptar responsabilidades»**. En el capítulo que se refiere al entorno del aprendizaje y a los métodos pedagógicos se establece que el centro educativo debe fomentar la actividad de los alumnos y darles la oportunidad de utilizar su propia experiencia en las tareas de aprendizaje, de manera que ellos mismos puedan formular problemas y buscar las respuestas adecuadas. Este principio, que se aplica tanto a la planificación como a la práctica de la enseñanza, tiene como principal objetivo enseñar a los alumnos a ser conscientes de sus responsabilidades con los demás y con el entorno en que viven, lo que les ayudará a aprender los **valores éticos** en los que se basa la enseñanza.

El principio de «aprender a aceptar responsabilidades» es en realidad una consecuencia de las reformas educativas introducidas en el currículo anterior y en el M 74, aunque en el M/87 se le da un mayor énfasis al tema de los valores. Otra característica del M/84 es que se centra en la comunidad local. Los alumnos desempeñan un importante papel en los centros educativos, y estos participan activamente en la comunidad.

En el M/87 se considera que trabajar sobre diversas materias desde el entorno y la comunidad local amplía las oportunidades de los alumnos de utilizar sus propias experiencias como base del posterior aprendizaje que se realizará en los centros. Se parte de la base de que la materia en cuestión debe estar orientada hacia lo local pero, como norma, este enfoque no ha recibido prioridad en relación con las materias específicas que se imparten en todos los centros del país.

3. CAPÍTULO DEL M/87 SOBRE MATERIAS ESPECÍFICAS

El capítulo dedicado a las materias específicas del currículo se organiza de manera diferente en el M/87, si se compara con el M/74. Una característica del M/74 era la gran diversidad de planes de estudio que cubría tanto las materias obligatorias, como las optativas y las áreas de estudio. En el M/87, el número de programas ha quedado reducido a la mitad.

A diferencia del M/74, el M/87 no contienen un plan de estudios alternativo para las matemáticas. Desde el primer curso al sexto, las materias de economía nacional, ciencias sociales y ciencias naturales se han combinado en un programa de «formación cívica». Además, diez de los planes sobre materias obligatorias u optativas con una orientación social se han integrado en los planes de otras materias.

En la etapa de educación secundaria básica, el M/74 incluía 18 programas de diversas materias, con la finalidad de que los alumnos pudieran elegir entre distintas opciones. En el M/87, estos programas se reducen a dos; uno ofrece la opción de los idiomas y otro incluye el resto de las materias optativas. Se trata de programas «modelo» y establecen elementos didácticos generales a definir de manera más específica en los programas preparados por los propios centros.

En general, el M/87 contiene programas para menos materias y áreas de estudio que el M/74. A pesar de esto, el currículo de 1987 incluye nuevos programas. Entre ellos se encuentra el programa de «educación general moral y religiosa» y el de «otros tipos de educación religiosa y moral». Estos programas se imparten a los alumnos que están exentos de la formación religiosa tradicional basada en la fe cristiana.

Además, los dos programas de estudio para la enseñanza de la lengua materna se han incrementado, de manera que en la actualidad existen seis alternativas, en las que se incluyen varias opciones de la lengua Sami y de la lengua materna de grupos lingüísticos minoritarios. Otra innovación es el plan de trabajo práctico, social y cultural, que se integra en los programas de las materias obligatorias. El objetivo de este plan es vincular el proceso de aprendizaje en el centro con la vida y las actividades de la comunidad local, y crear un equilibrio entre la formación teórica y la práctica, en línea con la ampliación del concepto de educación.

Asimismo, se han simplificado los programas de las diversas materias. Mientras en el M/74 se indicaban los principales objetivos de cada materia, se distribuían los temas de estudio en tres niveles, se incluía una propuesta detallada de los planes anuales de enseñanza de cada nivel, y se proporcionaba una descripción general de las materias, los métodos de trabajo, los apoyos educativos y las estrategias de evaluación; en el M/87 la organización de los programas es más simple. En este sentido, se ha eliminado la sección referente a la evaluación, no se establecen planes de enseñanza para cada nivel, y las materias, incluidas las áreas y temas de estudio, se disponen en bloques de tres años.

Por lo tanto, el M/87 tiene un carácter más general. Define un marco común de materias generales que todos los alumnos tienen que estudiar, de manera que determinados contenidos y áreas de estudio sólo podrán cambiarse en casos especiales. Esto supone que se otorga al centro y a las personas implicadas en el proceso educativo una mayor autonomía para decidir la organización de los programas de enseñanza, y por ello, una mayor responsabilidad respecto a las directrices desarrolladas por las autoridades centrales.

4. LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

En septiembre de 1993 entraron en vigor las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria (*grunnskole*), de la educación secundaria superior y de la educación de adultos.

Por lo que se refiere a la educación obligatoria, las enseñanzas mínimas sustituyen al primer capítulo del Currículo Prescriptivo de 1987, y pasan a constituir la primera parte del nuevo currículo para los diez años de educación obligatoria, que se aplicará a partir del otoño de 1997. El nuevo currículo ha sido distribuido por los centros durante el año 1996 para ser utilizado en la planificación y organización de la educación, así como en la formación permanente del profesorado y en la preparación de nuevos libros de texto y materiales pedagógicos.

La necesidad de este nuevo currículo se relaciona con los cambios que se están produciendo en las condiciones de vida: los padres pasan gran parte de su tiempo fuera del hogar, los vínculos de los

jóvenes con el empleo y la formación no son tan sólidos como antes, la presión de los medios de comunicación es creciente, la convivencia de alumnos de diversas culturas en los centros educativos, etc. La reforma educativa es una reacción frente a estas transformaciones sociales y debe iniciarse a partir de un cambio en los contenidos que se deben transmitir a los alumnos. Así, la reforma de las enseñanzas mínimas, que constituyen la parte general del nuevo currículo, proporcionan el punto de partida para la planificación e implantación de otras reformas.

La reforma de la enseñanza obligatoria comprende cuatro aspectos principales. El primero se refiere al tiempo de **escolarización obligatoria**, que ahora se inicia a los 6 años de edad y tiene una duración de diez años, en lugar de nueve. El segundo consiste en que **se centra en el alumno**. En este sentido, la escuela debe proporcionar las condiciones apropiadas para que los niños se desarrollen en un entorno estimulante, y fomentar el juego y el aprendizaje. Asimismo, se les debe ofrecer la oportunidad de hacer cosas por sí mismos y de realizar diversos tipos de actividades con adultos. El tercer aspecto se refiere a la cooperación entre **la familia**, el centro y la comunidad local, y a la ampliación del sistema de actividades extraescolares. Se le da mucha importancia al hecho de que los niños puedan estar seguros y contentos mientras que los padres trabajan. Finalmente es una reforma **cultural**. Las actividades que se realizan en la comunidad local, tanto las de carácter artístico como las de formación, se desarrollarán en cooperación con el centro educativo y con las escuelas municipales de música.

El currículo favorece la continuidad de contenido entre la enseñanza obligatoria y la enseñanza secundaria superior. La reforma del 94 da derecho a todos los alumnos que abandonan el segundo nivel de la *grunnskole* a tres años de enseñanza postsecundaria.

El capítulo general sobre las enseñanzas mínimas, se basa en la declaración de intenciones de la Ley de Educación. Al desarrollar el currículo, el Ministerio analizó los objetivos expresados y los clasificó en función de su contenido. Los principales temas que se hallan en la declaración de intenciones proporcionaron la base para estructurar el currículo y sus diferentes capítulos. Los títulos de los capítulos son: el ser espiritual, el ser creativo, el ser trabajador, el ser educado desde una perspectiva liberal, el ser social, el ser que respeta el medio ambiente y el ser integrado.

El Ministerio intentó deliberadamente evitar la jerga profesional al redactar el currículo, con el fin de que fuera más asequible a los diferentes grupos a los que estaba dirigido. Sus directrices son lo suficientemente generales como para que pueda ser adaptado a los distintos tipos de centros y formas de enseñanza, pero, a la vez, resultan lo bastante precisas como para proporcionar una normativa clara sobre el diseño de los programas de estudio de las materias y sobre la vida cotidiana de los centros.

5. DIRECTRICES Y PRINCIPIOS RELATIVOS AL PERÍODO DE DIEZ AÑOS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA: EL NUEVO CURRÍCULO

La introducción a los programas de estudio de las diferentes materias fue redactado por el Parlamento en 1995, tomando en consideración el Libro Blanco No. 19 (1994/1995) sobre los principios y directrices de la enseñanza obligatoria y del nuevo currículo. Los principios y directrices destacan que los contenidos de las enseñanzas mínimas deben ser elaborados y evaluados teniendo en cuenta las características específicas de la educación primaria y secundaria básica.

En la introducción se pretende también establecer una cierta continuidad entre la educación infantil, la educación obligatoria y la educación secundaria superior.

Los principios y directrices se refieren a tres aspectos:

- ◆ «**Una escuela para todos y una adecuada educación individualizada**». En este aspecto las directrices se dirigen hacia un doble objetivo: proporcionar una formación común garantizando, al mismo tiempo, oportunidades de desarrollo acordes con las aptitudes y diferencias individuales. El Ministerio subraya que el desarrollo de un centro educativo debe tener en cuenta el entorno local y las características individuales de las personas que integran la comunidad educativa.

- ◆ **«Entorno del aprendizaje y el desarrollo».** Se refiere a la cooperación entre el centro, la comunidad educativa, la comunidad local y la familia.
- ◆ **«Contenido de la educación obligatoria».** Se organiza de acuerdo con los principios de progresión y diferenciación de materias. Además, se incrementan las materias comunes a medida que se pasa de curso. Estas materias se especifican claramente y se concretarán en diversas asignaturas. Por tanto, debe determinarse el contenido de cada curso para cada etapa: inicial (cursos 1º-4º), intermedia (cursos 5º-7º), y secundaria básica (cursos 8º-10º). A nivel de centro, los programas deben adaptar su contenido a las experiencias y habilidades de los alumnos. Se establecen directrices en relación con la estructura de los programas de cada materia, al tiempo que se proporciona información general e información sobre los objetivos y los contenidos de dichas materias para las tres etapas de la enseñanza obligatoria: infantil, primaria y secundaria básica. Asimismo, se especifican los contenidos, temas de estudio y métodos de enseñanza de los diferentes cursos. Los programas ofrecen la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje interdisciplinar y, aunque establecen una enseñanza básica y común a todos los alumnos, se deja a los centros un margen de autonomía para que realicen los ajustes que consideren necesarios, teniendo en cuenta el entorno local y las características de sus alumnos.

Los programas de estudio de las diferentes materias se publicaron en forma de «documento de consulta», y se distribuyeron durante los primeros meses del presente año a todas las partes implicadas para su comentario. Posteriormente, en la primavera de este mismo año, fueron revisados y desarrollados por el Ministerio. Para ponerlos en práctica ha sido necesario aumentar los recursos humanos en los centros docentes, y desarrollar programas de formación permanente y cursos de postgrado para directores y profesores, con la finalidad de que conocieran y apoyaran los principios sobre los que se basa el nuevo currículo y se sintieran comprometidos con estos principios en sus actividades cotidianas.

PRINCIPALES FUENTES UTILIZADAS

Bjørnsrud, Halvor (1992), *M 87 - mange erfaringer rikere*, Rapport nr. 1, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

Bjørnsrud, Halvor (1994), "Fra høringsutkast (H 92) til ny læreplan (L 93)", I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, s. 235-242.

Bjørnsrud, Halvor (1995), *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*, Universitetsforlaget, Oslo .

Dokka, Hans-Jørgen (1986), *Reformarbeid i norsk skole. 1950-årene - 1985*, NKS-forlaget, Oslo.

Dokka, Hans Jørgen (1989), *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskolen - folkeskole - grunnskole 1739 - 1989*, NKS-Forlaget, Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup (1990), *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid - hva, hvordan, hvorfor*, Gyldendal, Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup (1993), *Når fagplan møter lærer*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup (1994), "Ny læreplan for skoleverket", I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, s. 244-252.

Granheim, Marit / Lundgren, Ulf P. / Tiller, Tom (1990), *Utdanningskvalitet- styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, Tano, Oslo.

Granheim, Marit K. / Lundgren, Ulf P. (1990), *Målstyring og evaluering i norsk skole. Sluttrapport fra EMIL-prosjektet*, Los-notatet, nr. 7, NORAS, Oslo .

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1991), *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo, (2. utg.).

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1993), *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1993), Rise, development and changing conceptions of curriculum administration and curriculum guidelines in Norway: the national-local dilemma. I: *J. Curriculum Studies*, Vol. 25, No. 3, s. 251-266.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1996), Core curriculum - cultural heritage - literacy: Recent perspectives and trends in Norwegian education, Article prepared for *Children and books in the modern world: An international perspective on literacy*.

Jarning, Harald (1993), Mellom statsmakt og sosialiseringsmakt. Det norske utdanningssystemet i historisk perspektiv, I: Jordheim, Knut (red): *Skolen 1993-94. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Selskapet for norsk skolehistorie, Oslo.

Jordheim, Knut (1989), *Skolen 1739 - 1989*, Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget, Oslo.

Karlsen, Gustav E. (1993), *Desentralisering - løsning eller oppløsning. Søkelys på skoleutvikling og utdanningspolitikk*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Myhre, Reidar (1988), *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Gyldendal, Oslo.

OECD (1988-89), "Norsk rapport til OECD og Ekspertvurdering fra OECD", I: *Kirke-, og undervisningsdepartementet. Kultur- og vitenskapsdepartementet. Organisasjonen for kulturelt og økonomisk samarbeid, OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*, Aschehoug, Oslo.

Reite, Elin Johanne (1995), *Statlig læreplanadministrering: Styring - strategi - retorikk. Et søkelys på deltagelse og representasjon i planprosessen frem mot ny generell del av læreplan for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring - 1993*, Rapport nr. 8, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (1974), *Mønsterplan for grunnskolen*, Aschehoug, Oslo.

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (1987), *Mønsterplan for grunnskolen*, Aschehoug, Oslo (Also available in English: *Curriculum guidelines for compulsory education in Norway*).

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (1993), *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Generell del*. (Also available in English: *Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*).

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (1992), *The development of education 1990-1992, National report, Norway, International conference on education forty-third session, Geneva 1992*.

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs (1994), *Education in Norway*.

Sivesind, Kirsten (1993) "Målstyring - sentralisering eller desentralisering?", I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Nr. 2, p. 69-82.

Solstad, Karl Jan (1994) *Equity at risk? Schooling and change in Norway*, National Education Office, Nordland County.

St.meld.nr.62 (1982-83), *Om grunnskolen*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

St.meld.nr.15 (1986-87), *Om revisjon av mønsterplan for grunnskolen*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

St.meld.nr.43 (1988-89), *Mer kunnskap til flere*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

St.meld.nr.37 (1990-91), *Om organisering og styring av utdanningssektoren*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

St.meld.nr.40 (1992-93), *...vi smaa en alen lange; Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

St.meld.nr.29 (1994-95), *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs.

Telhaug, Alfred Oftedal (1994), *Norsk skoleutvikling etter 1945*, Didakta, Oslo.

Ålvik, Trond / Nils, Mæhle (1988), *M-87. En brukerveiledning*, Universitetsforlaget, Oslo, (2. utgave, først publisert 1987).



EURYDICE

Red europea de información en educación

OBJETIVOS

La red EURYDICE, red europea de información en educación, tiene el objetivo de favorecer los intercambios de información sobre los sistemas y políticas nacionales de educación. Contribuye al entendimiento mutuo y a la intensificación de la cooperación entre los 15 Estados miembros de la Unión Europea¹.

ORIGEN Y ANTECEDENTES

En 1976, cuando el Consejo y los Ministros de educación adoptaron la Resolución sobre el primer programa relativo a la cooperación en el ámbito de la educación, subrayaron la importancia de los intercambios de información y experiencia para lograr esta cooperación. La Red EURYDICE se creó en base a ello y sus actividades comenzaron en 1980. Diez años después, en 1990, el Consejo y los Ministros adoptaron una resolución específica sobre EURYDICE para el refuerzo de sus servicios. El Tratado de la Unión Europea constituye un avance significativo al poner de relieve (capítulo 3 - artículo 126) la importancia de los intercambios de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas educativos de los Estados miembros. De este modo, el Tratado de la Unión Europea abre para EURYDICE nuevas perspectivas que el programa comunitario sobre educación SÓCRATES, adoptado el 14 de marzo de 1995, toma plenamente en cuenta [capítulo III, acción 3 (punto2)]. El desarrollo de EURYDICE se realizará en adelante en el marco de dicho programa.

ORGANIZACIÓN Y ACTIVIDADES

La red está compuesta por **22 unidades nacionales**, localizadas principalmente en los ministerios de educación¹. La **Unidad Europea**, creada por la Comisión Europea, coordina los trabajos, publicaciones y servicios de la red. Favorece los intercambios entre las unidades nacionales para responder a las necesidades de información de los responsables políticos nacionales y comunitarios. En base a las contribuciones de la red, elabora documentos de base y de análisis comparativos sobre temas de interés para la cooperación comunitaria. EURYDICE desempeñará cada vez más una función de « observatorio » sobre la evolución de los sistemas y políticas de educación en la Unión Europea. Mediante la difusión de sus publicaciones, la red EURYDICE se dirige al conjunto de los actores del mundo educativo. Estas publicaciones también son accesibles por Internet a través del servidor Europa de la Comisión Europea (código de acceso : <http://europa.eu.int>).

SERVICIOS Y PRODUCTOS

- Bases de datos sobre los sistemas educativos.
- Publicaciones diversas sobre la educación en los Estados miembros.

Noviembre 1996

Unidad Europea
Rue d'Arlon 15
B-1050 Bruselas
Tel.: 32 2 238 30 11
Fax : 32 2 230.65.62
E-mail: EURYDICE.UEE@infoboard.be

¹ En el marco del Acuerdo sobre el espacio Económico Europeo, Islandia, Noruega y Liechtenstein participan en las actividades de la red EURYDICE, al igual que los países de la Unión Europea. Por otra parte, desde 1996, los países de Europa central y oriental pueden participar en las actividades de la red.

RED EURYDICE

Responsable de la edición
Unidad Europea de Eurydice

Rue d'Arlon 15
B-1050 Bruselas
Tel.: 32-2-238.30.11
Fax: 32-2-230.65.62

E-mail: EURYDICE.UEE@infoboard.be

Coordinación y finalización del estudio: María Luisa García Mínguez

Información facilitada por las Unidades Nacionales de Eurydice

UNIDADES DE LA RED EURYDICE

Unión Europea

BELGIQUE / BELGIE

Unité Belge d'Eurydice (Communauté française)
Ministère de l'Éducation, 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.: 32-2-210.55.29
Fax: 32-2-210.55.38
Contribución nacional: Dominique Barthélémy

Belgische Eurydice-Eenheid (Vlaamse Gemeenschap)
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidsgerichte Coördinatie
RAC Arcadengebouw - lokaal 3063
B-1010 Brussel
Tel.: 32-2-210.51.36
Fax: 32-2-210.53.72
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

Ministerium der deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur Eurydice/Agentur für Europäische Programme
Gospertstrasse 1-5
B-4700 Eupen
Tel.: 32-87-55.38.78
Fax: 32-87-55.77.16

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
DK-1220 København K
Tel.: 45-33-92.52.01
Fax: 45-33-92.55.67
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eurydice - Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Technologie
Heinemannstrasse 2
D-53175 Bonn
Tel.: 49-228-57.28.34
Fax: 49-228-57.20.96

Eurydice - Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstraße 6
D-53113 Bonn
Tel.: 49-228-50.12.70
Fax: 49-228-50.12.29
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ELLADA

Ministry of National Education
and Religious Affairs
Mitropoleos 15
GR-10185 Athens
Tel.: 30-1-32.37.480
Fax: 30-1-32.20.767
Contribución nacional: Antigoni Faragoulitaki,
Véronique Zographos

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Cultura
CIDE-Centro de Investigación
y Documentación Educativa
Ciudad Universitaria s/n
E-28040 Madrid
Tel.: 34-1-549.77.00
Fax: 34-1-543.73.90
Contribución nacional: Consuelo Velaz de Medrado,
Eva Ponte, David Ansoleaga

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux Relations internationales et à la Coopération
Sous-Direction des Relations internationales et
de la Coopération de l'enseignement scolaire
Bureau de l'information sur les systèmes éducatifs et
la reconnaissance des diplômes
Rue de Grenelle 110
F-75357 Paris
Tel.: 33-1-40.65.67.66
Fax: 33-1-45.44.57.87
Contribución nacional: Thierry Damour, Bertrand Sens

IRELAND

Eurydice Unit
International Section
Department of Education
6th floor - Apollo House
Tara Street
Dublin 2
Ireland
Tel.: 353-1-873.47.00
Fax: 353-1-679.13.15
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ITALIA

Ministero della Pubblica Istruzione
Biblioteca di Documentazione Pedagogica
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
I-50122 Firenze
Tel.: 39-55-238.03.24
Fax: 39-55-24.28.84
Contribución nacional: Daniela Nenci, Antonella Turchi

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaire
Route de Longwy 280
L-1940 Luxembourg
Tel.: 352-45.64.64.604
Fax: 352-45.45.44
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Bibliotheek en Documentatie
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Station 333 Kamer H 150
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer
Nederland
Tel.: 31-79-323.35.02
Fax: 31-79-323.48.23
Contribución nacional: Rob Jansen

ÖSTERREICH

Bundesministerium für Unterricht und
kulturelle Angelegenheiten
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien
Tel.: 43-1-53.12.03.520
Fax: 43-1-53.12.03.535
Contribución nacional: Wolfgang Gröpel, Karl Havlicek,
Manfred Wimmer, Anna Würleitner

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Programação e
Gestão Financeira (DEPGEF)
Av. 24 de Julho 134
P-1350 Lisboa
Tel.: 351-1-395.75.97
Fax: 351-1-395.76.10
Contribución nacional: Rosa Antunes, Miguel Monteiro

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
P.O. Box 380
FIN-00531 Helsinki
Tel.: 358-9-77.47.71.38
Fax: 358-9-77.47.78.69
Contribución nacional: Maija-Liisa Nikki, Kalevi Nikki

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
S-10333 Stockholm
Tel.: 46-8-405.17.52
Fax: 46-8-20.32.55
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit London
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
United Kingdom
Tel.: 44-1753-57.41.23
Fax: 44-1753-53.14.58
Contribución nacional: Dr. Joanna Le Métails

Eurydice Unit Scotland
International Relations Branch
Scottish Office Education and Industry Department
Floor 1 Area B Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
United Kingdom
Tel.: 44-131-244.46.49
Fax: 44-131-244.55.81
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

Países AELC/EEE**ÍSLAND**

Ministry of Culture and Education
Division of Evaluation and Education
Eurydice Unit
Sölvholsgata 4
IS - 150 Reykjavik
Tel. 354-560.95.66
Fax: 354-562.30.68
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

LIECHTENSTEIN

National Unit of Eurydice
Schulamit
Herrengasse 2
FL-9490 Vaduz
Tel.: 41-75-236.67.58
Fax: 41-75-236.67.71
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

NORGE

Royal Norwegian Ministry of Education,
Research and Church Affairs
Eurydice Unit
P.O. Box 8119 Dep.
N - 0032 Oslo
Tel.: 47-22-24.74.47
Fax: 47-22-24.27.30
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

