

## V. El sistema educativo flamenco (Bélgica)

---

Roger Standaert y Bart Maes

*Universidad de Gante*

### 5.1. Contexto sociopolítico

La estructura del estado unitario y centralizado belga se cambió, en una primera fase en 1970, a un sistema federal, mediante cinco modificaciones de la Constitución, por las que el Estado central (el Gobierno nacional) mantiene la plena competencia exclusiva respecto a un número de sectores importantes (por ejemplo, finanzas, defensa, justicia, etc.), variando en mayor o menor medida su grado de competencia en otras materias (por ejemplo, comercio exterior). La tercera fase de cambio constitucional (1988-89) contenía importantes implicaciones para la enseñanza. En aquel momento, se registró el traslado de las competencias para la enseñanza a las comunidades (Constitución belga art. 127 § 1.2), así como las garantías que ya fueron otorgadas por la *Schoolpactwet* (Ley de Pacto Escolar) del 29 de mayo de 1959 (art. 24). Solamente tres puntos quedan en manos del Gobierno federal: la fijación del comienzo y el fin de la escolaridad obligatoria; las condiciones mínimas para conceder títulos, y el régimen de las pensiones al profesorado. A partir de ese momento las tres comunidades reconocidas<sup>(1)</sup> pueden desarrollar su propia política educativa. Y así fue: relativamente pronto se introdujeron reformas en Flandes. En el ámbito del control de calidad se adaptó un programa básico y un sistema de inspección que estaba basado en la investigación de la escuela, junto con una nueva estructura de tutoría y mayormente cursos de reciclaje de autoimplicación. También se hizo una renovación profunda de la enseñanza

(1) Las tres comunidades son: la comunidad de habla neerlandesa (incluidos los habitantes de Bruselas que hablan neerlandés), la comunidad de habla francesa (incluidos los habitantes de Bruselas que hablan francés) y la pequeña comunidad de habla alemana.

superior y universitaria, así como también de la asistencia a los alumnos y las políticas contundentes contra el fracaso escolar.<sup>(2)</sup>

La política flamenca de educación y formación intenta basarse cada vez más en los desarrollos políticos internacionales. La creciente vinculación de los diferentes ámbitos conlleva una mayor cooperación y sintonización mutua entre los campos de la política, tanto a escala nacional como en el ámbito de la comunidad flamenca. También en las escuelas se trabaja en acuerdos de cooperación y ampliación de las funciones, para poder hacer frente a las cambiantes circunstancias sociales. Asimismo, se estimulan las redes entre escuelas y otros organismos para mejorar las posibilidades de la enseñanza a la hora de solucionar problemas sociales. También se estableció un programa básico de contenidos para la enseñanza.

La economía del conocimiento incrementa el interés en competencias sujetas a saberes relacionados con las oportunidades del mercado laboral. Por ello, la política de enseñanza y formación se orienta hacia la mejora de las competencias de las personas de baja calificación, así como intenta asegurar que haya suficientes personas con una alta calificación. Para ello se requiere una buena colaboración entre la política de empleo y el mundo profesional.

Un objetivo común de todos los ministros de Educación en Europa es la reducción del porcentaje de abandono de los estudios. El debate actual respecto a este tema contiene diversos elementos. Itinerarios de aprendizaje con módulos a los que se vinculan certificados (parciales) con un valor para el mercado laboral, así como para la continuación de la enseñanza y la formación. Para ello el reconocimiento de las competencias adquiridas también ofrece posibilidades. Otras posibilidades son prácticas de larga duración y sistemas completos de aprendizaje alternativo. Se deben ampliar las posibilidades para los adultos con baja calificación a fin de mejorar sus competencias mediante la educación básica.

Desde los objetivos de la UE se desarrollan iniciativas para aumentar el número de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología. Asimismo, la creciente internacionalización requiere medidas para vigilar el número y la cali-

(2) Las diferencias entre la educación de las tres comunidades, en cuanto a organización, políticas, etc., es tan variada que resulta imposible analizar conjuntamente el sistema educativo belga, por lo que, en este capítulo, se estudiará la enseñanza en la Bélgica flamenca.

dad de los titulados de la enseñanza superior en general, así como para aumentar sus oportunidades en el mercado laboral.

## 5.2. Descripción del sistema educativo

### 5.2.1. Estructura

#### La educación básica

La educación básica incluye la educación preescolar y la educación primaria. Aunque desde el punto de vista estructural, la educación preescolar y la educación primaria son independientes, se intenta realizar un cambio progresivo entre las dos. La educación preescolar **normal** es accesible a niños de 2,5 a 6 años. Entre los 2,5 y los 3 años hay 6 momentos en el transcurso del año escolar en los que los niños pueden incorporarse a los centros. A partir de los 3 años, los niños pueden hacerlo en cualquier momento del año escolar. La educación primaria normal se dirige a niños entre 6 y 12 años e incluye 6 cursos consecutivos. La educación primaria **especial** va dirigida a niños que necesitan una ayuda específica, ya sea temporal o permanente. Los motivos pueden ser una discapacidad física o psíquica, problemas emocionales o de comportamiento, así como graves trastornos de aprendizaje. La educación primaria especial está dividida en 8 tipos, adaptados a las necesidades educativas y de aprendizaje de un determinado grupo de niños. En principio, la duración de esta enseñanza es de 7 años.

#### La educación secundaria

La educación secundaria es obligatoria y va dirigida a jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Desde 1989, la **educación secundaria a tiempo completo** está organizada según una estructura en la cual se da mucho énfasis a la adquisición de conocimientos básicos y tiene itinerarios diferenciados. Dicha estructura contiene tres ciclos de dos años con formas de enseñanza diferenciada a partir ya del segundo año. La elección definitiva del itinerario se realiza en el segundo ciclo. En el primer ciclo la mayor parte de las horas lectivas se dedican a los conocimientos básicos. A partir del segundo ciclo se distinguen cuatro itinerarios diferentes, dentro de los cuales el alumno puede elegir una rama de estudios determinada:

- La «educación secundaria general» (ASO) ofrece una amplia formación general que confiere una base estable para poder continuar posteriormente en la enseñanza superior.
- La «educación secundaria profesional» (BSO) es una forma de enseñanza centrada en la práctica, en la cual el alumno aprende una profesión específica además de adquirir una formación general.
- La «educación secundaria artística» (KSO) reúne una amplia enseñanza general con la práctica artística activa. Después de finalizar este tipo de enseñanza, el alumno puede ejercer una profesión o comenzar la enseñanza artística superior.
- En la «educación secundaria técnica» (TSO) la atención está principalmente centrada en asignaturas generales y asignaturas técnicas. Después de finalizar esta enseñanza, el alumno puede ejercer una profesión o entrar en la enseñanza superior, generalmente en la enseñanza superior técnica. Esta formación incluye clases y prácticas en empresas.

El segundo y tercer ciclos se componen de una parte común y una parte optativa. En la parte optativa, los conocimientos básicos se completan con un abanico de posibilidades de estudio. En los dos últimos años se ofrecen muchas asignaturas optativas y se puede profundizar aún más en la formación específica con vistas a la elección final de una profesión o de posibles programas de estudios de enseñanza superior.

A partir de los 15 ó 16 años el alumno puede estudiar con un sistema a tiempo parcial, la **formación profesional secundaria a tiempo parcial (DBSO)**. También pueden aceptar la oferta de un puesto como practicante otorgado por la Administración educativa o por iniciativa de los institutos reconocidos de formación a tiempo parcial. El alumno obtiene el título de la educación secundaria después de haber superado con éxito 6 años de educación secundaria obligatoria (ASO, KSO o TSO), o 7 años de educación secundaria profesional (BSO). Con el título de educación secundaria el alumno tiene acceso ilimitado a la enseñanza superior, sin importar la escuela, el tipo de enseñanza o la especialidad que haya cursado. Los jóvenes cuyo desarrollo físico, psicológico, social o intelectual se ve obstaculizado por una discapacidad, por problemas escolares o educacionales, pueden encontrar una formación adecuada en la **educación especial**.

## La enseñanza superior

La condición general de admisión en la enseñanza superior en Flandes es el título flamenco de educación secundaria. En Flandes no existe el *numerus clausus*, sin embargo hay pruebas de acceso para ciencias náuticas, ciertas disciplinas de arte, carreras de ingeniería civil, odontología y medicina. Un título reconocido por un decreto flamenco, por una ley belga, por una norma europea o un acuerdo internacional permite el acceso directo a una escuela superior o universidad.

Las **escuelas superiores** disponen de una amplia autonomía y responsabilidad. Reciben un importe global para costear su política de personal y el funcionamiento en general. Además de la oferta de enseñanza, la investigación científica aplicada y la prestación de servicios sociales son también tareas básicas de las escuelas superiores. La nueva regulación ofrece también un marco en el que las escuelas superiores se pueden presentar a escala internacional. Se pueden organizar formaciones básicas, iniciales y avanzadas así como formaciones complementarias. Generalmente, la formación superior complementaria consiste en cursos de duración limitada, dirigidos al reciclaje y la ampliación de conocimientos. La formación superior básica se divide en 11 áreas de enseñanza con una duración de un ciclo (3 años) o dos (normalmente cada uno de 2 años).

Dentro de este tipo de formación hay varias opciones (salvo excepciones puntuales). Una opción está fundada sobre una base común de como mínimo un tercio y como máximo dos tercios del programa formativo. La formación de un ciclo se centra en la adquisición de habilidades profesionales, basándose ésta en conocimientos científicos. La formación de dos ciclos es de nivel académico y también está basada en conocimientos científicos. La «formación avanzada» dura como mínimo un curso académico, que también puede organizarse a tiempo parcial. Se centra en la complementación o ampliación de la formación básica, o en la profundización de una especialización específica en un campo de estudio. Solamente pueden acceder a ella los estudiantes que hayan obtenido el título de la enseñanza superior básica.

Flandes cuenta con 6 **universidades**. La comunidad flamenca adjudicó tres tareas básicas a la universidad en su conjunto. Una universidad es una institución activa en el terreno de la enseñanza académica, la investigación científica y la prestación de servicios científicos en interés de la convivencia. La

enseñanza universitaria se caracteriza por la integración educativa y científica. La enseñanza académica se apoya en la investigación científica básica y en su conjunto contribuye a la formación humana general y prepara al estudiante para el ejercicio autónomo de la ciencia o la aplicación del conocimiento científico. Las universidades ofrecen cursos básicos, cursos académicos continuados (complementarios y de especialización), cursos académicos para profesores, cursos para médicos y cursos de doctorado. Asimismo, las universidades pueden organizar cursos postacadémicos de duración limitada, centrados en el reciclaje y la formación posterior de todo tipo. Las universidades pueden organizar «cursos básicos» en 18 campos de estudio. Estos comprenden aproximadamente 80 titulaciones.<sup>(3)</sup>

### **Formación continua**

La **enseñanza para la promoción social** va dirigida a adultos, que disponen de una amplia oferta de cursos relativos al funcionamiento social, la participación en la formación complementaria, el ejercicio de una profesión o el dominio de un idioma. Ofrece al participante la posibilidad de adquirir un título o certificado oficial. Los participantes en los cursos deben haber completado anteriormente la educación obligatoria y deben cumplir las condiciones de admisión específicas del curso elegido. El estudiante paga una cantidad dependiendo del número de horas del curso; sin embargo, en casos determinados puede eximirse este pago. La oferta de enseñanza para la promoción social es muy amplia y diversa. Se divide en educación secundaria (33 áreas de estudio) y enseñanza superior de un ciclo (8 áreas).

Los **estudios personalizados (BIS)** permiten el estudio individualizado. Estos estudios emplean una fórmula de estudios a distancia (parcialmente vía Internet) y cursos impresos completados con el material didáctico necesario.

Los **estudios básicos** se dirigen a adultos sin estudios, es decir, adultos que no disponen de un certificado de educación básica o un certificado de segundo nivel de la educación secundaria. Los emigrantes son admitidos a los estudios básicos cuando han cursado como máximo 10 años de estudios en el país de procedencia. Debido a la escasa o limitada formación escolar, estos adultos

(3) La enseñanza superior y universitaria está actualmente en proceso de cambio hacia la estructura BAMA (Bachelor/Master).

no disponen de suficientes conocimientos básicos, habilidades o actitudes para desarrollarse en situaciones personales, sociales o profesionales y participar completamente en la sociedad actual. El objetivo de los centros de estudios básicos es ofrecer una amplia y variada gama de cursos con diferentes programas, de forma coherente y equilibrada.

Asimismo existe la **educación artística a tiempo parcial**, estudios complementarios que se dirigen a niños, jóvenes y adultos, que se inscriben voluntariamente y previo pago de una cuota. En la educación artística a tiempo parcial existen cuatro opciones de estudio diferentes: bellas artes, música, literatura y danza.

### 5.2.2. Redes públicas y privadas

Además de la libertad de organizar la enseñanza, la Constitución también garantiza la libertad de elección de escuela por parte de los padres. Los padres y sus hijos deben tener la posibilidad de disponer de una escuela a una distancia razonable de su lugar de residencia. A menudo, las redes de enseñanza, como agrupación representativa de la directiva escolar, asumen determinadas responsabilidades de ésta: establecen planes de estudios y horarios propios. De este modo, la directiva escolar en cuestión cede una parte de su autonomía a las redes. La estructura de redes es muy característica de la enseñanza en Flandes. Tradicionalmente se distinguen 3 redes de enseñanza:

- La **educación autonómica (GO)** es la enseñanza que organiza la institución pública de educación autonómica por encargo de la Comunidad Autónoma de Flandes. La Constitución exige la neutralidad en la educación autonómica, es decir, las convicciones religiosas, filosóficas o ideológicas de cada individuo deben ser respetadas.
- La **educación oficial subvencionada (OGO)** engloba la enseñanza organizada por los ayuntamientos y la enseñanza organizada por las diputaciones provinciales. La directiva escolar de esta enseñanza está dividida en dos cúpulas, el Secretariado de Educación de los Municipios y los municipios de la Comunidad Autónoma de Flandes (OVSG) y la Célula para la Enseñanza Provincial Flamenca (CVPO).
- La **educación libre subvencionada (VGO)** es la enseñanza organizada por un particular o una organización particular. A menudo, la directiva escolar

es una institución sin fines lucrativos (VZW). La educación libre se compone en su mayoría por escuelas religiosas católicas. Están unidas bajo una cúpula: el Secretariado Flamenco de la Enseñanza Católica (VSKO). También hay un número reducido de escuelas protestantes y judías. En la actualidad no existe ninguna escuela islámica. Además de estas escuelas confesionales existen escuelas libres que no están sujetas a ninguna religión. Como ejemplo se pueden señalar las escuelas Freinet, Montessori y Steiner, que aplican unos métodos pedagógicos específicos. Por este motivo se denominan «escuelas de método».

Existe un número reducido de escuelas en Flandes –las denominadas escuelas privadas– que no están reconocidas por el Estado y que no reciben financiación o subvención estatal.

La enseñanza organizada por y para el Estado (la enseñanza autonómica y la enseñanza municipal y provincial) se llama enseñanza oficial; la enseñanza proporcionada por las redes se llama enseñanza libre subvencionada (privadas concertadas). El 68,8% del alumnado de la educación básica y secundaria se encuentra en la enseñanza privada subvencionada (concertada), el 16,9% en la enseñanza oficial subvencionada, y el 14,4% en la enseñanza autonómica. Ésta es otra de las características de la enseñanza de Flandes: la mayoría de los alumnos reciben clases en las escuelas libres subvencionadas.

### **5.2.3. La formación de profesores**

En 1997, la estructura de la formación de profesores fue sometida a una drástica reforma. Fue dividida en formación pedagógica inicial y formación pedagógica avanzada.

La formación pedagógica inicial es de un ciclo y prepara a los estudiantes para ser profesores de enseñanza preescolar, básica o secundaria en el primer y segundo ciclo (enseñanza secundaria, grupo 1). Las universidades organizan la formación pedagógica avanzada. Los profesores de los últimos ciclos de enseñanza secundaria deben haber cursado sus estudios en la universidad con unos estudios de dos ciclos de duración, con este título pueden ejercer como profesores en la enseñanza secundaria, en los ciclos segundo y tercero (e incluso cuarto).

El objetivo de las formaciones pedagógicas avanzadas es la promoción de la carrera docente en el cargo de un profesor. De este modo, un profesor de enseñanza preescolar puede, a través de una formación pedagógica avanzada, obtener el título de profesor de enseñanza básica. Algunos poseedores de un título de formación pedagógica inicial pueden seguir con la formación pedagógica avanzada.

La propia escuela superior o universidad determina para cada formación pedagógica la forma y el contenido de los programas basándose en el programa básico establecido por el Parlamento flamenco.

### **5.3. Problemas actuales del sistema educativo**

#### **5.3.1. ¿Se percibe insatisfacción social respecto al sistema educativo?**

En la mayoría de los países europeos desciende la confianza de la población en el Estado; en Bélgica, esta desconfianza es aún mayor. La confianza en el Estado desciende según la edad y aumenta según el nivel educativo de la población. En la sociedad de conocimiento las personas con bajo nivel de estudios se sienten olvidadas por las instituciones sociales y su reacción consiste en rechazar los valores democráticos. La crisis de legitimidad del Estado y de los organismos representativos sitúa la enseñanza ante nuevos retos, aunque también afecta al núcleo de la democracia y centra la atención en la contribución de la política en el Estado del bienestar.

Sin embargo, la crisis de confianza no se manifiesta en la misma medida para todas las instituciones. La educación es una clara excepción. La confianza de la población en el sistema educativo es mayor que en las demás instituciones e incluso muestra una tendencia ascendente. En 2002, la puntuación que consiguió la educación era notablemente superior que dos años antes: en 2000, el 72% de la población flamenca tenía confianza o mucha confianza; en 2002, esta proporción había subido al 77,7%. En general, la población flamenca se muestra satisfecha con la enseñanza que ha cursado. Además, tiene un aprecio considerable hacia los docentes, aunque, al mismo tiempo, opina que la sociedad en su conjunto apenas comparte este aprecio. Es decir, existe un contraste entre el aprecio personal y la percepción de este aprecio por la sociedad, que mantiene una imagen negativa de la profesión. Además de eso, se desprende que hay poco interés entre una amplia parte de la población por la

educación y un desconocimiento generalizado de las funciones del docente. Pese a todo, se puede concluir que la confianza social en la educación en Flandes es alta.

### 5.3.2. ¿Se detectan problemas respecto a rendimientos y resultados?

Esta pregunta requiere una respuesta matizada. Hay múltiples consideraciones en cuanto a los aspectos de rendimientos y resultados. En síntesis se puede afirmar que la enseñanza en Flandes tiene problemas ya que se percibe una clara tendencia de dualización del sistema. Aunque, por otra parte, el porcentaje de diplomados después de la educación secundaria es bastante alto. El paso a la enseñanza superior es satisfactorio, sin embargo requiere más atención. Estudios flamencos e internacionales realizados sobre el rendimiento del alumnado muestran resultados favorables para Flandes, aunque los datos todavía deben analizarse a una escala más local.

#### **Retraso escolar y dualidad**

En el marco del objetivo estratégico «combatir la dualidad», llama sobre todo la atención el alto porcentaje de alumnos extranjeros con retraso escolar, tanto en la enseñanza básica como en la secundaria. En la enseñanza básica, prácticamente uno de cada dos alumnos de nacionalidad no belga ha sufrido retraso escolar. En la enseñanza secundaria incluso dos de cada tres alumnos extranjeros han sufrido retraso escolar. Consideramos esta cifra alarmantemente alta. La diferencia entre los alumnos belgas y los procedentes de la inmigración se subestima probablemente por la naturalización de los alumnos inmigrantes. El banco de datos de alumnos del Departamento de Educación contiene solamente datos según la nacionalidad (nacimiento) de los alumnos y no según su procedencia. Además, hay que señalar que los alumnos de nacionalidad extranjera son principalmente recién llegados con otros idiomas, que sólo pueden entrar en el sistema reglado después de un año de enseñanza de acogida, y con ello sufren ya un retraso escolar.

#### **Abandono de alumnos no cualificados y abandono escolar anticipado**

A nivel internacional se observan diferencias considerables entre los países con respecto a los *early school leavers* (alumnos que abandonan la escuela de

forma anticipada). La meta de la Unión Europea de reducir en el 2010 a un índice del 10% de abandono escolar anticipado, está muy lejos de ser una realidad. Según la definición europea, en 2002 la Comunidad Autónoma de Flandes contaba sólo con un 10,6% de casos de abandono escolar anticipado. En aquel momento, la media europea en los 15 Estados miembros era del 18,8%. Según la perspectiva europea los resultados de Flandes eran mejores que los de la mayoría de los Estados de la UE. De hecho, no es algo tan sorprendente. Bélgica cuenta con una escolarización obligatoria hasta los 18 años, lo que automáticamente retiene a los jóvenes más tiempo en la enseñanza y aumenta la posibilidad de obtener un título o certificado de enseñanza secundaria. Sin embargo, podemos afirmar que el porcentaje del 10% de jóvenes de 18 años que finalizan la enseñanza secundaria sin título es, en cualquier caso, muy alto y que este grupo representa un problema importante, tanto a nivel social como económico.

### **Títulos de enseñanza**

Según los cálculos de la OCDE, el 33% de la población de referencia de Flandes, en nuestro caso los jóvenes de 18-19 años, consiguen un título de enseñanza secundaria (ASO). Con este porcentaje Flandes se encuentra por debajo de la media de la OCDE, que es del 38%; sin embargo, este bajo porcentaje se compensa gracias a un alto nivel de títulos y certificados en la enseñanza técnica (TSO) y en la enseñanza profesional (BSO) (73% frente al promedio del 44%). Tanto en la enseñanza técnica como en la profesional apenas se perciben diferencias de género en los porcentajes, como suele ser habitual en muchos países. La valoración del sistema educativo flamenco es bastante aceptable, si se considera el título o certificado de la enseñanza secundaria como un tipo de calificación básica, que en el contexto internacional se ha convertido en una norma.

En la mayoría de los países europeos se entregan más títulos técnicos profesionales que diplomas generales de enseñanza secundaria superior (bachillerato), en comparación con la población de referencia, lo cual también ocurre en Flandes. En este terreno existen asimismo diferencias en cuanto al sexo. Sin embargo, si observamos la situación en la enseñanza secundaria ordinaria en Flandes, pueden apreciarse diferencias. En Flandes, en la enseñanza secundaria habitual la mayoría de los alumnos consiguen el título ASO; en los últi-

mos años se observa un ligero descenso en el porcentaje de títulos ASO, en proporción a los títulos TSO. Basándose en el porcentaje de los que acaban los estudios en la enseñanza superior se puede afirmar que en el ámbito internacional, la última generación de jóvenes de veinte años tiene una formación superior, lo cual es importante con respecto a sus posibilidades de trabajo, conocimiento formativo, bagaje cultural, etc.

Existe un reparto desigual según el sexo dentro de los títulos de enseñanza superior. La sociedad en general, y el mercado laboral en particular, se beneficiaría de un reparto más equitativo de estos títulos. Especialmente el reparto desigual en la enseñanza superior de un ciclo en detrimento de los hombres y la relativa baja presencia de las mujeres en la adquisición de un doctorado sigue mereciendo la atención de la política educativa. También se debería analizar la baja presencia femenina en los títulos de disciplinas técnicas superiores, sobre todo ahora que la Unión Europea tiene como objetivo para el 2010 aumentar en un 15% el índice de títulos en el ámbito de las matemáticas, las ciencias y la tecnología, y al mismo tiempo una reducción entre los sexos. La eliminación (parcial) de la diferencia entre los sexos es tal vez una estrategia favorable. En el año académico 1999-2000 las mujeres formaban una cuarta parte de los 8.065 titulados en matemáticas, ciencias y tecnología. Incluso si el pretendido aumento del 15% del número de titulados correspondiese totalmente a las mujeres, su participación seguiría siendo de sólo un 34%. De todos modos, Bélgica y Flandes se sitúan por debajo de la media de la UE con respecto a los títulos en matemáticas, ciencia y tecnología.

### **Rendimiento del alumnado: resultados de los informes PISA**

De un sondeo recientemente llevado a cabo en Flandes con relación al cumplimiento de los resultados finales (el programa básico) se desprende que en la actualidad dichos resultados se alcanzan en gran medida en matemáticas y lectura. Prácticamente el 90% de los alumnos logran los resultados finales previstos en lectura y en un alto número en matemáticas.

Del estudio PISA 2000 se desprende, entre otras cosas, que los jóvenes flamencos de 15 años están en los primeros puestos de la OCDE, tanto en habilidad lectora, como en conocimientos matemáticos. El rendimiento de los alumnos flamencos en lo que se refiere al conocimiento científico es algo menos espectacular puesto que se sitúan en el segundo grupo. La distribución

de los resultados globalmente positivos difiere según el campo. Flandes tiene diferencias medianas en cuanto a la habilidad lectora, grandes en cuanto a conocimientos matemáticos y pequeñas en cuanto a conocimientos científicos; deben reducirse las diferencias en cuanto a la lectura y los conocimientos matemáticos. En Flandes existen grandes diferencias tanto a nivel de alumnado como a nivel de escuelas.

El objetivo de la UE para el 2010 es tener como máximo un 13,7% de alumnos de 15 años con bajos rendimientos en lectura. En el PISA 2000, la media europea de alumnos de 15 años que lograron como máximo el nivel 1 en habilidad lectora se situaba en 17,2%. Japón logró en el mismo PISA 2000 una puntuación del 10,1% y los Estados Unidos un 17,9%. Es decir, en 2000 Japón ya tenía una mejor media que Europa, mientras que Estados Unidos iba por detrás. Flandes con el 11,7% de alumnos con bajo rendimiento se situaba también según este indicador en mucho mejor lugar que la media europea del 17,2%.

Del informe PISA 2003 se confirma que los alumnos flamencos de 15 años obtienen en conocimiento de matemáticas un muy buen resultado. Únicamente los alumnos de Hong Kong consiguen en conocimiento de matemáticas iguales resultados. Asimismo, a la hora de resolver problemas, los alumnos flamencos consiguen la media más alta (junto a Corea, Hong Kong, Finlandia y Japón). Respecto a la habilidad lectora, Flandes ha de reconocer la superioridad de Finlandia, aunque ha conseguido la misma puntuación que Corea, Canadá, Australia y Liechtenstein. Con respecto a los conocimientos científicos, los alumnos flamencos de 15 años se sitúan en el segundo grupo después de países punteros como Finlandia, Japón, Hong Kong y Corea.

Otra noticia positiva es que para las dos subescalas de matemáticas, en las que se pueden calcular evoluciones (especialmente «forma y espacio» y «relaciones y cambio»), los alumnos flamencos obtuvieron unos rendimientos significativamente mejores a los obtenidos en el PISA 2000. Ello se debe al hecho de que el porcentaje de alumnos con rendimientos máximos ha aumentado considerablemente, lo que ha impulsado hacia arriba el resultado medio. Respecto a lectura y conocimiento científico, los alumnos flamencos obtuvieron unos rendimientos iguales a los del PISA 2000.

Mientras que en el PISA 2000, en habilidad lectora, encontrábamos solamente una diferencia significativa entre chicos y chicas a favor de estas últimas, en

el PISA 2003 observamos que, además de esta misma diferencia, también hay otra destacable respecto al conocimiento matemático a favor de los chicos. Así pues, Flandes sigue la tendencia internacional. Los rendimientos en conocimiento científico y en resolución de problemas son iguales entre chicos y chicas, y puesto que los resultados en la resolución de problemas están estrechamente vinculados a los de conocimientos de matemáticas, la OCDE opina que los rendimientos de las chicas son inferiores a los que se debieran esperar de ellas. En términos poco precisos, la OCDE afirma que tal vez está sucediendo algo en la enseñanza de matemáticas y pide a los países que actúen contra la poca confianza que, tratándose de matemáticas («*from an early age*»), tienen las chicas en sí mismas.

La OCDE estudia en su informe inicial «*Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA*», la difusión de los rendimientos de matemáticas dentro de los países. Bélgica aparece en los resultados como un país con gran variedad en sus resultados. Las diferencias existentes entre las comunidades territoriales son enormes, hecho que en parte explica la variedad de los resultados obtenidos. Sin embargo, no se puede negar que la variedad de los resultados flamencos, aunque sea inferior a la de Bélgica, es también muy amplia. Esta variedad es consecuencia sobre todo del elevado número de estudiantes de alto rendimiento con los que contamos. En Flandes el 34% de los alumnos consiguieron llegar a los dos niveles más altos de habilidad en conocimiento de matemáticas. Un país medio de la OCDE cuenta con el 15% de sus alumnos a estos niveles. En Flandes un 12% de nuestros alumnos de 15 años alcanzaron en el nivel de habilidad 1 o inferior, mientras que el promedio de los países de la OCDE cuenta con un 21% de sus alumnos a estos niveles. La gran variación de Flandes viene provocada sobre todo por el hecho de que los alumnos más destacados tienen un rendimiento excepcionalmente alto (ningún otro país cuenta con tantos alumnos a estos niveles), mientras que nuestros alumnos más desaventajados todavía obtienen mejores resultados que los de los alumnos más débiles del resto de países de la OCDE.

La OCDE también menciona que la «*between-school variation*» de Bélgica (y de algunos países más) es más alta que el promedio de la OCDE. La estructura de nuestro sistema escolar (con escuelas/establecimientos separados) para ASO (enseñanza secundaria general), TSO (enseñanza secundaria técnica), KSO (enseñanza secundaria artística) y BSO (enseñanza secundaria pro-

fesional) tiene mucho que ver con esto. Estas formas y programas de enseñanza consiguen diferentes resultados y atraen a un público diferente (véase más adelante SES, «estatus socioeconómico», por sus siglas en neerlandés). Canadá, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Irlanda, Suecia y China-Macao destacan como países con pocas diferencias entre escuelas; sin embargo, cuentan con un rendimiento en matemáticas que está al nivel o por encima del promedio de la OCDE. La OCDE defiende la opinión que, en general, los sistemas comprensivos obtienen mejores rendimientos y que los sistemas con itinerarios separados (en el informe inicial se menciona como ejemplo a Bélgica) deben considerar la necesidad de tomar medidas estructurales.

La OCDE menciona a Bélgica como un país con una gran influencia del SES (Estatus Socio-Económico) en los rendimientos de los alumnos. Del prospecto flamenco PISA 2001 se desprende que en Flandes esta influencia también es notable. Flandes cuenta con un mejor rendimiento promedio que el del resto de países de la OCDE, pero también con una mayor influencia del SES que la media. El SES combinado de una población escolar deriva en un pronóstico de rendimientos de los alumnos más acentuado que el SES individual de cada alumno.

En Flandes, también es importante la influencia de inmigración y la lengua materna. Bélgica es uno de los pocos países en los que la lengua materna ofrece una explicación complementaria a los rendimientos de PISA 2003 respecto a conocimientos de matemáticas, además del ya comentado SES. En Flandes todavía no se han llevado a cabo estos análisis, pero los resultados flamencos también apuntan en esta dirección.

El hecho que los antecedentes de los alumnos y el SES (estatus socioeconómico) de las escuelas tengan tanta influencia en los rendimientos PISA, podría volver pesimista a más de un pedagogo. No obstante, aunque una escuela en sí misma tenga menos peso que el SES, según la OCDE, ésta puede marcar diferencias: (pp. 24-29 del *Executive Summary*): «Cuando se tienen en cuenta todos los factores ambientales, además de las diferencias socioeconómicas, se aprecia que las consecuencias de cada factor por separado son pequeñas. Con todo, el clima en la escuela en combinación con la situación socioeconómica del alumno son los dos factores más determinantes». El SES refuerza la influencia del clima escolar, así pues los alumnos con un SES más alto van a escuelas donde hay altas expectativas, profesores más comprometidos

dos y más disciplina. Según la OCDE, los políticos deben abogar por escuelas que tengan «profesores comprometidos y un buen clima escolar», independientemente del SES de las mismas.

La propia OCDE da una idea de cómo se podrían tratar los problemas anteriormente indicados. Opina que a los países con una curva con fuerte pendiente (entre los que también se incluye Flandes) «las políticas que combinan la consecución de objetivos socioeconómicos y resultados esperados les pueden resultar más efectivas». Además, recomienda asignar más medios para alumnos desaventajados. Esto es particularmente relevante en Flandes a tenor de las reformas previstas en materia de financiación. En relación al aspecto de la «*performance-targeted*» (resultados esperados), la OCDE sugiere centrarse en las escuelas con rendimientos bajos.

### 5.3.3. ¿Dispone el sistema educativo de suficiente financiación?

El presupuesto del Gobierno flamenco creció de 7.200 millones de euros en 2002 a 7.600 millones en 2003, lo que significa un aumento del 4,3% en precios corrientes o del 3% en precios constantes. Entre 1996 y 2003 hubo un aumento medio anual del 3,7% en los precios corrientes o del 2% en los precios constantes. Entre 2002 y 2003 la participación en el presupuesto de la Comunidad Autónoma de Flandes evolucionó del 41,8% al 42,1%. En el año 2000 este cálculo comparativo internacional dio para Flandes el resultado de que el esfuerzo educativo total para las instituciones educativas (incluyendo tanto los gastos públicos como privados) es del 5,3% del producto interior bruto. Este porcentaje se sitúa un 0,2% por debajo de la media de la OCDE. Sin embargo, si incluimos los costes de pensiones calculados, este porcentaje alcanza el 5,6%. Si sólo consideramos el esfuerzo del Estado, Flandes se sitúa, según cálculo de la OCDE, justo en la media nacional (4,8%).

Si consideramos el precio del coste por alumno, Flandes se situaba en el año 2000 por encima de la media de la OCDE por estudiante en la enseñanza superior y secundaria. En la enseñanza básica se sitúa en la media de los países de la OCDE. En comparación con otros niveles de enseñanza, la enseñanza preescolar recibe muchos menos recursos del Estado. Aunque estas cifras son relativamente favorables, se sigue requiriendo una evolución positiva de la correspondiente financiación de la enseñanza. A fin de cuentas, la inversión en enseñanza y formación significa inversión en la economía del cono-

cimiento. Uno de los 13 objetivos establecidos por la Unión Europea para estimular la economía del conocimiento se refiere específicamente a optimizar la financiación en la enseñanza. Sin embargo, invertir en enseñanza y formación no sólo debe ir en función del crecimiento económico, sino que también debe contribuir a una enseñanza de calidad que posibilite estudios para todos y durante toda la vida, que contribuya a la cohesión social, al desarrollo constante y al personal.

Actualmente, en Flandes se plantean diversos debates con respecto a la financiación. Al asumir el Estado su responsabilidad, debe tener como objetivo la inversión eficaz, racional y justa de sus medios y, donde se requiera, debe defender una responsabilidad financiera compartida con practicantes individuales, el mundo profesional o inversores privados (Cooperación Privada – PPS). En este marco se están planteando los límites de la responsabilidad financiera del Estado.

El Estado tiene la máxima responsabilidad para la financiación de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, la financiación del Estado nunca será suficiente para asumir todos los costes de la enseñanza obligatoria y cumplir con todas las necesidades de las escuelas respecto a la proporción de profesores y estudiantes, infraestructura o material didáctico. De ahí proviene la necesidad de dar a los equipos escolares un margen para la prestación de servicios sociales y la iniciativa empresarial.

Actualmente, bajo condiciones muy estrictas, se permiten patrocinios y publicidad, aunque la regulación de la administración no permite que los directores de las escuelas abran, a cambio de una compensación económica, las escuelas para actividades no escolares. En muchos casos, el uso de las escuelas y sus instalaciones por la sociedad local (clubes deportivos, actividades socioculturales y otros), puede dar beneficios. Se debe examinar si para estas actividades puede haber alguna flexibilización de la normativa.

La financiación estatal de la formación inicial en la enseñanza superior (nivel *bachelor* y *master*) no entra en los debates. A pesar de ello, puede surgir la cuestión de una posible diferencia del volumen de financiación entre la etapa de *bachelor* y la de *master*, así como entre la enseñanza superior académica y profesional. A menudo se incrementan las cuotas de matriculación con el fin de limitar la carga financiera del Estado y conservar la capacidad económica

de las instituciones. Un incremento de la cuota de matriculación no puede relegar a un segundo plano el acceso a los estudios de *bachelor* y master. La afluencia a la enseñanza superior de jóvenes procedentes de los países del Este de Europa y de países no europeos ejerce una fuerte presión sobre las condiciones sociales (entre ellas las cuotas de matriculación) bajo las cuales pueden seguir la enseñanza superior. Por ello, es imprescindible que se desarrollen las condiciones de acceso de los estudiantes extranjeros.

El crecimiento deseado y planificado del aprendizaje permanente para adultos requiere un aumento de su financiación. Unas reflexiones razonables deberán proporcionar una pauta para definir los esfuerzos financieros del Estado y para determinar los pagos que se requieren de los participantes en cursos individuales. Una opinión cada vez más general es que debe darse una implicación económica mayor por parte de los agentes sociales en la formación permanente. La cooperación entre todos los suministradores de formación es esencial para alcanzar el uso eficaz de los escasos medios.

De las propuestas que se formularon respecto a la financiación básica que se requiere para mantener el nivel de calidad de la enseñanza, se desprende que hay una necesidad de encontrar medios financieros complementarios para la enseñanza y formación.

#### 5.3.4. ¿Existen problemas con la integración de la población inmigrante?

Flandes se enfrenta a la constante presión de la inmigración, en combinación con un rejuvenecimiento de la población en las grandes ciudades. El número de extranjeros y refugiados en Flandes oscila en los últimos años alrededor del 5% y es claramente más bajo que en Bruselas y en la Bélgica francófona. Con la ampliación de la UE a 25 países se incrementa el número de funcionarios europeos y aumenta la inmigración de los países de Europa del este y central.

La presencia de personas procedentes de la inmigración<sup>(4)</sup> se concentra en las grandes ciudades de Flandes, especialmente en determinados barrios de éstas. Globalmente, el número de jóvenes entre dicha población es mayor que en la población autóctona. Esto no significa forzosamente que la creciente presen-

(4) Es difícil calcular este dato ya que en las estadísticas la procedencia étnica únicamente se puede comprobar a través de la nacionalidad. Los inmigrantes con nacionalidad belga están incluidos en la población autóctona.

cia de inmigrantes dé lugar a un rejuvenecimiento de las ciudades centrales de Flandes (en 2003 el 21,4% de la población en las ciudades centrales era menor de 20 años, a diferencia del 22,2% en 1993). Sí que hemos comprobado que la tendencia global de la Comunidad Autónoma de Flandes, un descenso de jóvenes unido a un aumento de ancianos, se perfila con menos fuerza en las ciudades centrales.

En grandes ciudades como Bruselas, Amberes y Gante ya no decrece el número de jóvenes, sino que se mantiene constante de momento. En estas zonas, la evolución del número de jóvenes puede causar a largo plazo un aumento más fuerte de la demanda de enseñanza que en el resto de Flandes. De momento comprobamos que en Bruselas el número creciente de alumnos en la enseñanza de habla neerlandesa se opone a la tendencia del conjunto de la enseñanza básica en Flandes, donde el número de alumnos se redujo un 4,6%.

Después de una larga política centrada en determinados grupos como, por ejemplo, los inmigrantes, que sin embargo condujo a la fragmentación de medios y a una difícil coordinación a nivel de las escuelas, el Estado de Flandes escogió un planteamiento integrado para alumnos desfavorecidos. Esta política se aprobó mediante el Decreto de Igualdad de Oportunidades de Enseñanza (el decreto GOK) de 2002, con el cual se eliminó el planteamiento de separación entre la ampliación de asistencia (niños con dificultades de aprendizaje) por una parte, y la política de preferencia educativa (orientada a niños inmigrantes) por otra. Desde 1993-1994 se habían puesto en marcha los dos caminos para la asistencia a alumnos desfavorecidos. A las escuelas se les concedían horas extras para acoger a este tipo de alumnado. Desde el curso escolar 2002-2003, las escuelas pueden obtener horas extras en caso de que un mínimo del 10% de su alumnado pertenezca al grupo de alumnos desfavorecidos. Se valora un alumno del grupo objetivo con la ayuda de los siguientes indicadores:

- Niños sin hogar.
- Hijos de población nómada.
- Hijos cuya madre no ha terminado ninguna forma de enseñanza secundaria.
- Niños con una lengua materna diferente a la neerlandesa.

### 5.3.5. ¿Existen problemas de violencia?

En Flandes, la percepción del nivel de seguridad y la situación real distan mucho entre sí. Los adultos en Flandes se sienten cada vez más inseguros, mientras que globalmente el nivel de delincuencia no ha aumentado. En la sociedad de conocimiento, las personas con baja calificación se sienten incómodas e inseguras ya que tienen la sensación de que esta sociedad no les valora. Las sensaciones de inseguridad reflejan frecuentemente un sentimiento generalizado de amenaza, vulnerabilidad y desamparo, y contribuyen a dar una imagen negativa del futuro, aumentar la sensación de impersonalidad y de desconfianza.

Generalmente, hay pocos docentes que temen ser víctimas del comportamiento antisocial de sus alumnos. Las sensaciones de inseguridad de los docentes respecto a hechos relacionados con la escuela aumentan especialmente con el hecho de convertirse en víctimas de delitos (riesgo de victimización subjetiva); la propia experiencia de víctima se relega al segundo lugar. Es llamativo que los docentes con vivencias positivas de trabajo y con buenas relaciones con los alumnos, con los colegas, y con la dirección puntúen más bajo la posibilidad de ser víctima y mencionen en menor medida el haber sido víctima.

Las sensaciones de inseguridad de los docentes se ven influenciadas especialmente por la interpretación subjetiva del comportamiento del alumno por el docente, quien a su vez es influenciado por la vivencia laboral. En comparación con los países vecinos, parece que en Flandes existe menos violencia.

### 5.3.6. ¿Existe una buena relación entre el mundo laboral y el sistema educativo?

Actualmente, existe un número considerable de instrumentos para dar forma a la colaboración del sistema educativo con el mundo laboral (perfiles profesionales, y términos finales dirigidos específicamente a la profesión, convenios, banco de datos para prácticas, colaboración en centros tecnológicos regionales). Sin embargo, determinados instrumentos pueden emplearse con más eficacia al ajustarlos mejor a las necesidades regionales y locales. La infraestructura de la enseñanza profesional técnica debe ser renovada con urgencia a fin de ofrecer a los jóvenes una preparación adecuada al mercado

laboral. En este aspecto, el aprendizaje alternativo (escuela-empresa) puede ofrecer una solución. En todo caso, se requiere una colaboración más centrada y más estrecha con el mundo empresarial. Sin embargo, esta colaboración únicamente será factible si las escuelas disponen de suficiente autonomía.

La colaboración con el mundo profesional y la política de empleo es de urgente necesidad para llegar a los siguientes acuerdos respecto a la descripción de competencias que los empresarios esperan de los que buscan empleo. Admisión y asistencia en los caminos de los que buscan empleo se apoyan, por una parte, en los perfiles profesionales y, por otra parte, en un análisis de las competencias solicitadas. Las instituciones educativas deben asumir más responsabilidad a fin de ajustar sus cursos a las demandas del mercado laboral. En este marco es importante que, junto con los actores del mundo laboral, se localicen nuevos espacios profesionales. Todavía se implican poco los sectores profesionales como los servicios estatales, el sector cultura, asistencia y bienestar, así como otras organizaciones.

En la colaboración con el mundo laboral todavía se presta poca atención a los docentes y formadores. Por una parte, el Estado debe crear espacios que sirvan para que los docentes puedan desarrollar competencias en el mundo empresarial a través de prácticas, pero también por el sistema de excedencia para la formación y la actualización. Por otra parte, se pueden buscar posibilidades para implicar en la enseñanza y de forma temporal o estructural a los especialistas u otros profesionales de las empresas.

### **5.3.7. ¿Están los profesores suficientemente motivados?**

Según un estudio, casi nueve de cada diez profesores encuentran satisfacción en su puesto, aunque opinan que su tarea es cada vez más difícil. En 1995, un 70% y en 2000 un 79% opinaba que en los últimos años su trabajo se había hecho más difícil. En 1995, un 46% afirmó que, a parte de sus clases, realizaban demasiadas actividades complementarias; cinco años más tarde eran ya un 71%. En 1995, un 88% de los profesores opinaba que la mayoría de los padres no tenían interés por la evolución de sus hijos en la escuela. En 2000 era el 81%. En 1995, la mitad de los encuestados estaban de acuerdo con la postura de que los padres cargan con la responsabilidad de la educación sobre el profesor y la escuela. En 2000 este porcentaje se elevó hasta el 83%.

Casi la mitad del profesorado flamenco afirma que tiene en su clase un alumno con verdaderos problemas de comportamiento; el 15% que tiene dos y el 8% más de dos. En otras palabras: sólo un 34% dice no tener alumnos con problemas importantes de comportamiento.

Más de la mitad del profesorado señala tener más de tres alumnos por aula con necesidades de aprendizaje específicas, es decir, con dificultades para seguir el nivel normal de aprendizaje. La solución es que el centro destine un profesor para atender estos casos, cosa que se hace casi siempre.

En general, puede decirse que no existen demasiadas quejas del profesorado respecto al alumnado: el 58% de los profesores opinan que a la mayoría de los alumnos les gusta asistir a la clase. Si se trata de su propia clase estos porcentajes son más altos. En 1995 el 98% y en 2000 el 89% opinaba que los alumnos estaban a gusto. Se deduce que hay una relación positiva entre los niños a los que les gusta ir a la escuela y la satisfacción laboral del profesor. Al 86% de los profesores les gusta su trabajo. Solamente el 3% opina que actualmente no tiene ningún tipo de satisfacción.

Aunque los profesores están suficientemente motivados y también son valorados positivamente por la sociedad, el aliciente de la profesión de docente sigue siendo un punto de atención. En las grandes ciudades y en determinadas asignaturas sigue habiendo una falta de profesores. Además, cada vez se espera más de los docentes, mientras aumenta la tensión entre el aprendizaje escolar y otras formas de aprendizaje. Por ello se imponen cambios en la «formación pedagógica».

### 5.3.8. Otros problemas

#### **Desarrollos económicos y de mercado laboral**

La «economía del conocimiento» incita el interés por la enseñanza. Flandes, como sociedad del conocimiento tiene una buena puntuación. Una estrecha orientación en la economía del conocimiento puede reforzar aún más la dualidad de la sociedad. A fin de cuentas, el que no posee el conocimiento que es considerado necesario, o no tiene cualificación, corre el peligro de quedarse al margen. Por este motivo existe el deseo de prestar más atención al nivel de calidad y a las habilidades que son necesarias para participar, vivir y sobrevivir en la sociedad. Cada vez más, la economía requiere empleados con una disponibi-

lidad más larga y extensa, y se presenta el problema de la integración de habilidades clave en los programas de enseñanza y formación. Se trata de habilidades cognitivas, psicomotrices, afectivas y sociales, que no pertenezcan exclusivamente a la clave del ejercicio profesional, sino que también contribuyan a la formación personal general. Las habilidades clave apoyan el ejercicio profesional y facilitan el traslado a otra profesión. Las habilidades clave son aquellas transferibles que cumplen con requisitos como la flexibilidad y la creatividad, el sentido de iniciativa y la capacidad para solucionar problemas.

### **Evoluciones socioculturales**

A escala mundial destaca un resurgimiento del fundamentalismo que choca contra la secularización de la sociedad y la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en Occidente es un bien común desde la Revolución Francesa. Son precisamente estas confrontaciones que también en la sociedad flamenca se expresan como conflictos de valores.

La delicada pregunta sobre la formación de valores se plantea también en la enseñanza en Flandes. De forma relativamente generalizada se reconoce en Flandes el interés por la cultura escolar y la identidad del proyecto pedagógico de las escuelas. Los recientes desarrollos aún han agudizado más su atención y podemos esperar que los conflictos en torno al fundamentalismo también tengan lugar en las discusiones relacionadas con el proyecto pedagógico en las escuelas.

### **Evoluciones técnicas**

Las TIC ya están muy implantadas y no se puede ignorar su importancia, por más que no han penetrado en todos los ámbitos en la misma medida. Se deduce que los alumnos de la enseñanza secundaria profesional y los hijos de padres sin cualificación disponen de menos ordenadores en casa que los demás jóvenes. Por este motivo, el uso de estas aplicaciones deberá formar parte de las habilidades básicas de jóvenes y adultos. En el contexto de la UE, las habilidades de las TIC pertenecen a los criterios de la disponibilidad de uso que se deben adquirir, entre otros, a través de la enseñanza y la formación. El uso de infraestructuras de alta tecnología implica habilidades específicas y técnicas avanzadas, además de medios o posibilidades suficientes para poder utilizar estos equipamientos también en la enseñanza y la formación.

La presencia de ordenadores y conexiones de Internet no demuestra su uso durante las clases. En la enseñanza secundaria en Flandes, el promedio es de un ordenador por cada 8 alumnos, una situación ligeramente mejor que el promedio de la UE, que es de 9 alumnos por ordenador. Aunque parece que los docentes de la enseñanza básica y secundaria en Flandes emplean de forma gradual el ordenador para fines pedagógicos, no está claro con qué frecuencia lo hacen. Por los pocos datos de investigación disponibles, se supone que este empleo es más bien esporádico y para determinados objetivos. En el contexto de la OCDE, Flandes tiene resultados relativamente satisfactorios, y no pertenece en modo alguno al grupo de países en los cuales muchos alumnos sostienen que no utilizan, o apenas utilizan, el ordenador en la escuela. Al final de la enseñanza obligatoria, los alumnos flamencos disponen de habilidades básicas de las TIC y generalmente tienen una postura positiva ante ellas. Sin embargo, no adquieren estas habilidades exclusivamente en un contexto de enseñanza oficial.

El punto de fricción sigue siendo la medida en que los profesores tienen habilidades con las TIC y la forma en que las aplican en las prácticas de sus clases. Por ahora resulta que la formación de personal docente todavía no puede garantizar la adquisición de estas habilidades de forma satisfactoria.

## **5.4. El debate de la enseñanza: perspectiva y soluciones**

### **5.4.1. ¿Hay conciencia de crisis en el sistema escolar?**

Difícilmente se puede concluir que en el sistema escolar flamenco existe un ambiente de crisis generalizado. Al contrario, el sistema escolar flamenco se caracteriza por una autoconciencia sólida, que se ve alimentada por los rendimientos bastante buenos de los alumnos en las mediciones internacionales. Además, estos rendimientos se llevan a cabo en un contexto particular: Flandes no conoce el sistema de exámenes nacionales y su calidad se genera en gran parte por la confianza en la profesionalidad de los profesores y de las escuelas.

En los últimos años, Flandes está asimismo trabajando cada vez más en la evaluación de su propia calidad. Anteriormente, había muchas discusiones sobre la calidad basándose en las impresiones y la percepción; sin embargo,

recientemente se ha formado un sistema de medición de rendimiento que sitúa estas discusiones en un contexto más válido y seguro.

Sin embargo, la percepción positiva que existe en Flandes debe ponerse frente a un número de características menos positivas. Sin llegar a hablar de la percepción de una crisis, los siguientes problemas y fenómenos alimentan el debate sobre la enseñanza:

- Un éxodo excesivo de personas no calificadas y un número de retrasos escolares demasiado alto.
- Un sistema de cascada en el cual un elevado número de alumnos empiezan con la enseñanza secundaria en una especialidad de formación general y terminan en la formación secundaria profesional.
- En términos generales se percibe un interés inferior en las especialidades de formaciones profesionales y técnicas en comparación con las especialidades de formación general. Esta percepción se acentúa aún más por la conservación de las formas de enseñanza clásica dividida en categorías. Frecuentemente, el resultado de este mecanismo es un éxodo de alumnos no calificados y una escasez de personas con suficientes cualificaciones en el campo técnico.
- Ello, a su vez, crea menores oportunidades en el mercado laboral para algunos alumnos que finalizan sus estudios escolares, sobre todo para los no cualificados y los que tienen un bajo nivel de estudios.
- También existe una competencia creciente entre los ofertantes oficiales de enseñanza y formación, así como otros canales de formación. La forma en que se adquiere, se valoran y se certifican los conocimientos cambia rápidamente. Hay una necesidad de cooperación que sobrepasa los sectores, entre otros en el terreno de las cualificaciones y en la certificación de competencias adquiridas en otro sitio.
- Resulta evidente que se debe trabajar más en la política de «aprender a lo largo de la vida».
- Hay un consenso bastante generalizado en que, como condición para la enseñanza de calidad y para la renovación de la enseñanza, debe aumentarse la autonomía de las escuelas.

- Finalmente, la enseñanza en Flandes se caracteriza por una desviación demasiado grande hacia la educación especial (casi un 7% de los alumnos con edades de 11-12 años), lo que suscita preguntas acerca de la capacidad de la amplitud de asistencia en la enseñanza reglada.

#### 5.4.2. Soluciones propuestas

##### **Fomentar la participación y el paso a otros niveles en la enseñanza**

La enseñanza debe buscar formas para aumentar la implicación de los jóvenes en los estudios. Las escuelas deben dirigirse a los alumnos como personas, incluir más su modo de vivir en la enseñanza y aprender a organizarse frente a tareas y proyectos reales (enseñanza dirigida a la competencia) y combinar situaciones escolares con las de fuera del ámbito escolar.

La mejora en el paso de grupos con pocas oportunidades hacia la enseñanza superior y la reducción del número de fracasos en el primer año supone un sistema adecuado de tutoría de alumnos y estudiantes, en el cual la mejora de las habilidades de elección de los jóvenes desempeña un papel importante. Por otra parte, la flexibilización de la enseñanza superior puede contribuir a su democratización. Para este fin se ha aprobado recientemente un nuevo decreto. Se deben estimular las instituciones de la enseñanza superior para que sigan minuciosamente la carrera escolar de los estudiantes y para que haya una colaboración entre ellos.

La estimulación de la participación de adultos en la educación y formación debe formar parte de una estrategia global de fortalecer la cohesión social y de mantener alto el nivel de actividad de la población e incluso procurar que aumente. El acceso de personas con bajo nivel de estudios a la educación y formación es una prioridad en este proceso. El Plan estratégico de bajo nivel de estudios (*Strategisch Plan Laaggeletterdheid*) debe aumentar la participación de personas de habla neerlandesa con bajo nivel de estudios en la oferta educativa de lengua y matemáticas de la educación básica. Las llamadas «Casas del Neerlandés» orientan a los adultos de habla no neerlandesa en cuanto a la oferta más apropiada de neerlandés como segunda lengua, contribuyendo así de esta forma a la integración de adultos de habla no neerlandesa en la sociedad flamenca. Se prevé una ampliación de su funcionamiento a todo Flandes.

Aprender de por vida o durante toda la vida significa que, en un plazo determinado, los adultos deben encontrar un itinerario de estudios flexible, que corresponda a sus necesidades, contribuya a su desarrollo personal o social y que represente una continuación de sus experiencias de aprendizaje anteriores y de las competencias adquiridas. Todavía hacen falta muchos esfuerzos para alcanzar el objetivo europeo en relación con la participación en el proyecto «de por vida». No son inferiores los obstáculos financieros que para este fin se deben flanquear.

### **Una estructura nueva para el aprendizaje oficial y la flexibilización de las rutas de aprendizaje**

Las estructuras existentes para el aprendizaje oficial no ofrecen suficientes posibilidades para continuar construyendo después de los conocimientos ya adquiridos, y producen demasiados retrasos y un éxodo de no cualificados. A menudo es imposible tener acceso a un itinerario de aprendizaje o cambiar a otro sin tener que repetir una parte del itinerario de aprendizaje. Además, prácticamente nunca, este cambio se produce a una ruta superior, sino según el conocido sistema de cascada.

Una nueva estructura en el aprendizaje oficial puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de conseguir durante toda su vida certificados (parciales) reconocidos con un claro efecto civil o convalidaciones posibles de diversos sectores de la educación y formación. Quien así lo desee, tendrá la posibilidad de empezar su camino de estudios o seguir con las competencias ya adquiridas en la dirección de un nivel de progreso superior, una ampliación o una especialización. La nueva estructura debe partir de la pregunta: ¿cómo se puede estructurar el aprendizaje después de haber terminado la enseñanza básica y el primer grado de la enseñanza secundaria? La estructura incluirá todas las formas de aprendizaje, que conducen a una confirmación reconocida por la comunidad flamenca. Para los ofertantes esta estructura es un recurso para una programación eficiente; para el Estado es una manera de garantizar la coherencia en la oferta de los diferentes suministradores y su calidad. La nueva estructura del aprendizaje oficial no solamente comprende un cambio de contenido sino también una adaptación de la regulación jurídica y financiera y de la política de personal. Entretanto, el ministro de Educación de Flandes

ha dado órdenes para que se desarrolle una nueva estructura flexible para el aprendizaje oficial que se someterá a discusión.

Cambios recientes en la coordinación de la oferta de formación y en la estructura y en la flexibilización de la enseñanza superior tendrán su espacio en esta nueva estructura. La nueva estructura del aprendizaje oficial puede ser una continuación de los proyectos actuales en curso, alrededor de la modulación de la enseñanza secundaria y la de adultos, además de la posible conexión que se ha buscado con otros ofertantes de la enseñanza pública. Asimismo, se tendrán en cuenta los cambios europeos en su aspiración de coherencia, transparencia y equivalencia de las cualificaciones. Conjuntamente con esta nueva estructura se requiere un marco normativo para los procedimientos de reconocimiento de competencias adquiridas en otros sitios.

La elaboración de un sistema de garantía de calidad es crucial. En primer lugar se debe comprobar el alcance de los resultados de aprendizaje que abarca este procedimiento de reconocimiento. ¿Se trata de todos los resultados posibles de aprendizaje, oficial, informal, no oficial y de los resultados de partes de los itinerarios de aprendizaje tanto certificados como no certificados? Dentro del marco europeo, se elaborará con más detalle el sistema Europass. Esto es una cartera electrónica que indica todos los resultados oficiales, informales y no oficiales, que han sido adquiridos en un contexto u otro. Sin lugar a dudas, la convalidación de estos resultados no se puede hacer automáticamente, por lo que se deben desarrollar instrumentos fiables y objetivos para la evaluación de las competencias, así como de los criterios de calidad para los tutores y asesores. Los sistemas para el reconocimiento de las competencias adquiridas en los diferentes campos de aprendizaje deben tener suficiente coherencia. Es crucial para garantizar la calidad de las competencias adquiridas de otro lugar, la elaboración de la ya mencionada estructura de educación en la que, como mínimo, deberán estar incluidas las competencias y calificaciones del aprendizaje oficial. Se impone una sincronización de la oferta de diferentes suministradores de educación. La realización de la política corresponde a un servicio nuevo, concebido como una colaboración entre los terrenos políticos de educación y formación, empleo, cultura y economía.

## Bibliografía

- AELTERMAN, A., ENGELS, N. y VERHAEGHE, J. P. (2002): *Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs (OBPWO 00.06)*. Gante: Universiteit Gent; Bruselas: Vrije Universiteit Brussel.
- AELTERMAN, A., VERHOEVEN, J., ROTS, I. et al. (2002): *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gante: Academia Press.
- DE LOOF, K. (2003): *De implementatie van het Europees Doelstellingenrapport in Vlaanderen Stagerapport*. Departement Onderwijs, Afdeling Beleidsgerichte Coördinatie.
- KAMPEN JARL, K. et al. (2003): *Rapport: Dienstverlening van de overheid door de Vlaming beoordeeld*. Lovaina: Instituut voor de Overheid.
- MAES, B., VER EECHE, E. y ZAMAN, M. (1999): *Inspectorates of Education in Europe. A Descriptive Study*. Utrecht/Bruselas: SICI-DVO.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (2003). *Beleidsvaluatie ICT in het onderwijs*. Bruselas: Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.
- (2004): *Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerakkoord van de aantredende Vlaamse regering. Deel I: Beleidsdomein onderwijs en Vorming*. Bruselas: Departement Onderwijs.
- (2001): *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen. Een stand van zaken anno 2001*. Bruselas: Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.
- (2003): *Discussienota 'Leren in meervoud. Op weg naar een structuur voor formeel leren'*. Bruselas: Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- (2004): *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Bruselas: Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- (2003): *Gelijke kansen voor allen (Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2003)*. Bruselas: Departement Onderwijs.
- (2003): *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. Bruselas: Departement Onderwijs, Dienst Informatie Vorming en Afstemming.
- (2001): *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*. Bruselas: Departement Onderwijs.

- (2002): *Ruim baan voor competenties. Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzet tot operationalisering*. Bruselas: Administratie Werkgelegenheid.
  - (2003): *Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2003*. Bruselas: Departement Onderwijs.
  - (2003): *Vlaamse Regionale Indicatoren (VRIND) 2003*. Bruselas: Afdeling Planning en Statistiek.
- OCDE (2003): *Education at a Glance. OECD Indicators 2003*. París: OCDE Publications.
- STANDAERT, R. (2003): *Vergelijken van onderwijssystemen*. Lovaina: Acco.
- VAN DE PERRE, L. (2003): *5 Europese benchmarks en 29 Europese indicatoren in het onderwijs. Stagerapport*. Bruselas: Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.
- VERHASSELT, E. (2002): *Literacy rules. Flanders and the Netherlands in the International Adult Literacy Survey*. Gante: Academia Press, Rijksuniversiteit Groningen.