

IV. El sistema educativo holandés

Bert P.M. Creemers
Universidad de Groningen

4.1. Introducción

Desde 1992 hasta 1994 fui miembro del Comité de Evaluación de Educación Básica (CEB por sus siglas en neerlandés), que consistió, a petición del ministro, en una inspección de la enseñanza con el objetivo de examinar la educación básica y evaluar su calidad de forma exhaustiva.

Las conclusiones de la evaluación del Comité (CEB, 1994) no fueron positivas en varios aspectos tales como: el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados y la situación del alumnado que requiere asistencia especial, las minorías étnicas y culturales o los alumnos problemáticos. De cara a la prensa, al Parlamento y ante el debate público que se suscitó, el ministro modificó «como por arte de magia» esta evaluación, afirmando lo siguiente: *«Todo va bien, aunque podría ir mejor»*. En nuestra opinión, ésta es una interpretación demasiado optimista. Diez años más tarde, cuando en una escuela se produjo un incidente violento lamentable con consecuencias mortales, se alzaron voces que alertaban de «crisis» y de «derrumbamiento del sistema».

Tanto las actuales circunstancias, con frecuencia externas, como el contexto de la enseñanza, son comparables con los numerosos retos («desafíos» u «oportunidades») a los que el sistema se enfrentó en el pasado. Con menor o mayor éxito, y a un ritmo relativamente lento, el sistema educativo siempre ha logrado encontrar respuesta a los nuevos interrogantes y problemas.

4.2. Contexto sociopolítico

4.2.1. Tendencias demográficas y sociales

En 2004, Holanda tenía aproximadamente 16 millones de habitantes, de los cuales unos 13 millones eran autóctonos. Asimismo, aproximadamente 3 millones de personas, es decir, el 18% de la población, procedían de otros países (tabla 4.1). En este sentido, la mayor parte de los inmigrantes proceden de Turquía (331.000), la antigua colonia holandesa de Surinam (315.000), Marruecos (284.000) y las Antillas Holandesas y Aruba (125.000), que forman parte del Reino de los Países Bajos. Holanda, como otros países occidentales, también cuenta con habitantes de países occidentales que han solicitado asilo político (admitidos o en proceso de admisión). A mediados del siglo pasado, cuando Indonesia (antigua colonia holandesa) alcanzó la independencia, un considerable grupo de ciudadanos regresó a Holanda. Este grupo, en su mayoría de procedencia holandés-indonesia, no se diferencia como un grupo separado en los registros, por lo que ha sido integrado en las estadísticas. El número de inmigrantes sigue creciendo, debido principalmente a una nueva ola de inmigrantes que se acogen a la reunificación familiar (entre los que se incluyen los matrimonios con cónyuges procedentes del país de origen). Durante los últimos dos años el número de solicitantes de asilo político (anteriormente ± 50.000) dis-

TABLA 4.1

Población holandesa según origen y generación

1 de enero de 2004

	NÚMERO TOTAL DE PERSONAS		TOTAL PRIMERA GENERACIÓN		TOTAL SEGUNDA GENERACIÓN	
	2002	2003	2002	2003	2002	2003
Población total	16.105.285	16.192.572				
Autóctonos	13.140.336	13.153.814				
Número total de inmigrantes	2.964.949	3.038.758	1.547.079	1.585.927	1.417.870	1.452.831
Marruecos	284.124	295.332	159.605	163.280	124.519	132.052
Antillas holandesas y Aruba	124.870	129.312	82.209	84.395	42.661	44.917
Surinam	315.177	320.658	186.262	187.279	128.915	133.379
Turquía	330.709	341.400	185.943	190.219	144.766	151.181

© Statistieken Nederland, Voorburg/Heerlen 6-4-2004.

minuyó considerablemente, debido, entre otros motivos, a la nueva legislación más restrictiva de Holanda y a las regulaciones europeas en este campo.

En Holanda viven personas de países occidentales que establecen aquí su residencia como consecuencia de las flexibles normas existentes en materia de inmigración laboral. En este sentido, estas cifras pueden analizarse o interpretarse de diversas formas, hecho que ocurre con frecuencia. Para quienes estén en contra de una convivencia multicultural o de una apertura de fronteras, las cifras indican que existe el peligro de que los recién llegados, con diferentes procedencias étnicas, culturales y religiosas, hagan sombra a la identidad holandesa. Asimismo, se puede objetar que en la historia de los países de Europa occidental siempre ha habido inmigración, por lo que siempre se han establecido en dichos países personas con diferentes antecedentes culturales y religiosos. En muchos casos han sido precisamente los inmigrantes quienes han contribuido de forma especial al desarrollo de la economía y la cultura del nuevo país de residencia, aunque en otros casos la integración se ha prolongado durante varias generaciones.

Sin embargo, los datos objetivos no impiden que las personas que están en contra del fenómeno de la inmigración vinculen los problemas sociales con la diversidad en la convivencia. Además, no debe olvidarse que la evolución de la convivencia multicultural se ha realizado durante un período de apenas cincuenta años. Se inició con el regreso, anteriormente mencionado, de los habitantes de las antiguas Indias neerlandesas y, en la década de 1960, cuando la sociedad holandesa empezaba a tomar forma con la inmigración laboral de países como España, Turquía y Marruecos, así como con la inmigración procedente de las antiguas colonias de las Indias occidentales: las Antillas holandesas y Surinam.

Además del cambio de composición demográfica en la población holandesa, son muy significativas las modificaciones en la enseñanza provocadas por los cambios de opinión respecto a la importancia de ésta.

En los últimos cien años los pilares principales de la enseñanza han sido cuatro:

a) el acceso a la enseñanza sin tener en cuenta el entorno socioeconómico, el sexo y la etnia;

- b) una enseñanza útil para la emancipación de las personas y con carácter crítico hacia la sociedad;
- c) una enseñanza que contribuya al desarrollo cultural de los alumnos (igualdad de acceso al patrimonio cultural);
- d) una enseñanza considerada como una medida social básica dentro del marco de la política gubernamental (Leune, 2001).

Desde 1900 hasta la actualidad, el sistema escolar holandés pasó de ser una institución de elite a ser accesible a toda la población. Se hizo realidad el ideal de la enseñanza pública. De forma gradual, la enseñanza se convertía en un vehículo de cambio social. Era el motor de una movilidad social vertical y masiva que influyó drásticamente en la estática estructura social. En este sentido, las contribuciones de la enseñanza a la emancipación de grupos de población, que se encontraban a finales de este siglo en una posición menos favorable, como la clase trabajadora, los pequeños empresarios, las mujeres y los católicos fueron muy importantes.

Gradualmente, la educación primaria dejó de representar la estación final en el desarrollo educativo. Como consecuencia de ello, en los últimos cien años, el nivel de formación de la población holandesa se incrementó de manera notable. A principios del siglo XX sólo el 2% de las personas de veinte años seguían algún tipo de enseñanza. Actualmente este porcentaje está muy por encima del 40%. A partir del 1900, especialmente en la educación secundaria y en los estudios universitarios, se produjo un desarrollo significativo. En 1927, un 64% de los adolescentes entre los trece y dieciocho años no seguía ninguna forma de enseñanza. La educación secundaria era para los niños del estrato social superior y la burguesía, pero no para los hijos de los obreros. Sin embargo, en 1994 esta cifra era superior a 194.000. Además, había casi 300.000 estudiantes matriculados en los institutos de formación superior profesional, que juntos forman la enseñanza superior en Holanda.

Resulta igual de interesante observar la composición del alumnado de estas instituciones. En un principio, el acceso a la universidad estaba reservado principalmente a los hombres. Actualmente, el número de mujeres representa el 50%. Sin embargo, sigue habiendo diferencias, como por ejemplo en el porcentaje de mujeres en las carreras de ciencias (como física, química y

matemáticas), donde su presencia es inferior al de estudios de letras y humanidades. A pesar de los diversos programas de incentivos a la participación de estudiantes de los grupos de población no occidentales, ésta sigue siendo muy baja.

4.2.2. Las tendencias y cambios en el sistema

En los últimos 30 años se ha producido un gran número de cambios en el sistema educativo holandés. Durante este período, el área escolar se parecía mucho a un sector en permanente estado de revisión. En este sentido, es prácticamente imposible mencionar un programa escolar que no haya cambiado en los últimos años, y no sólo en cuanto a la estructura de la enseñanza, sino también a su contenido. Un ejemplo de este cambio estructural es la fusión entre 8.000 parvularios y 8.700 escuelas de educación básica para formar la nueva escuela básica en la que los niños de 4 hasta 12 años asisten a clase.

En la educación secundaria se resolvió una lucha casi ideológica en relación con la educación media y la introducción de la formación básica. Al mismo tiempo, tuvieron lugar una gran cantidad de procesos de fusión de grandes comunidades, por lo que se redujo el número de escuelas secundarias a casi la mitad. En la formación profesional, se produjo el mismo proceso y surgieron grandes escuelas de formación profesional superior.

Además, durante los últimos 30 años se ha intentado restringir el espectacular crecimiento de la enseñanza especial al fomentar la acogida de niños con problemas de aprendizaje y comportamiento en la enseñanza reglada. Asimismo, mediante la adjudicación del presupuesto personalizado se ampliaron las prácticas de mercado y la flexibilidad en relación con la acogida de alumnos con problemas de aprendizaje serios y de educación (entre otros, los relacionados con la incapacidad física). Gracias a este presupuesto, los padres pudieron elegir la educación de sus hijos en el lugar que consideraban más adecuado: ya sea mediante la educación reglada o la especial. Además, se establecieron centros regionales de formación para favorecer la formación (secundaria) profesional y la educación de adultos.

Tan importante como la estructura del sistema son los cambios respecto a su contenido. En este sentido, aparecieron nuevas directrices respecto a los objetivos claves de la enseñanza, tanto en la educación primaria como en la secun-

daria. De esta manera, quedó muy claro el modo en que las escuelas deberían responsabilizarse del cumplimiento de su función y las actividades de inspección escolar vinculadas a éste. La claridad de los aspectos relativos a la enseñanza, que son muy importantes para la calidad, ha favorecido el desarrollo de sistemas de control que permiten a las escuelas vigilar constantemente su calidad. Además, todo ello se ve potenciado aún más con la inspección encaminada a revisar la calidad de los instrumentos y su uso.

Otros desarrollos producidos en los últimos años son los registrados en el ámbito de la tecnología de la información y la comunicación, aunque su ritmo no ha sido excesivamente rápido. Al mismo tiempo, es sorprendente comprobar cómo el uso de Internet y del ordenador en los hogares se ha ampliado enormemente. En un reciente estudio comparativo europeo, Holanda y Dinamarca ocupan el primer puesto respecto a la utilización de Internet en casa, hecho que corrobora que la escuela ya no es el único sitio donde tiene lugar la educación y la formación de forma exclusiva.

Asimismo, en los últimos años se han cambiado drásticamente las relaciones administrativas en la enseñanza. En gran medida, la educación ha pasado de ser un sistema fuertemente centralizado a ser autónomo en lo referente al contenido y a los procesos. El Gobierno ha adoptado por ahora una posición poco activa, a la espera de que las escuelas muestren sus rendimientos a través del sistema de control de calidad.

En los últimos años se ha producido un claro cambio en los antecedentes sociales de los alumnos. Mientras que en la década de 1970 se discutía la mejora de la posición de los alumnos autóctonos desfavorecidos (procedentes de la clase obrera), desde el decenio de 1980 gran parte de la discusión se centra en la situación de los alumnos extranjeros y el modo de mejorarla.

En cuanto al contenido de la enseñanza, se puede comprobar que de forma progresiva la discusión relativa a los objetivos claves ha desplazado la atención desde el aprendizaje de conocimientos y habilidades existentes hacia al «aprender a aprender», el autoaprendizaje de conocimientos y las características metacognitivas para obtener este nuevo conocimiento.

Frecuentemente, y con respecto a la enseñanza, se dice de Holanda que es una provincia, una isla que está relativamente de espaldas a los cambios en la sociedad. Frecuentemente se trata a la enseñanza como una institución que

debe contribuir a la solución de problemas sociales. En este sentido, se considera que los centros educativos son igualmente responsables de problemas como el paro, la criminalidad, la decadencia normativa y el deterioro del medio ambiente, además de ser observados como el instrumento por excelencia para solucionar dichos problemas. Es por ello por lo que las escuelas y la educación están generalmente expuestas a expectativas contradictorias. No pueden ser la panacea para las soluciones a los problemas sociales, pues generalmente las posibilidades de las escuelas y de la enseñanza son limitadas.

Esto parece sugerir que todos los cambios en la enseñanza se determinan desde el exterior por medio de cambios y opiniones relativas a la política de enseñanza y a la discusión social sobre la función de la enseñanza. Sin embargo, hay cambios que en su mayoría vienen determinados a nivel interno. A menudo están relacionados con la organización de la escuela y el contenido, además del diseño de los procesos educativos de aprendizaje.

Se trata de cambios en la forma en la que se imparte la enseñanza, las formas de agrupaciones en la enseñanza, los sistemas de evaluación, y sobre todo la forma en la que los docentes se comportan con los alumnos. Es decir, el cambio de una función instructiva de los docentes hacia una función enfocada en mayor medida a la preparación y el asesoramiento. Además de las grandes modificaciones en el sistema educativo, así como los cambios en los objetivos y la función educativa, sin duda se deben mencionar los cambios en la enseñanza producidos al modificarse las escuelas (ya sea individual o conjuntamente con otras escuelas), el contenido, el diseño y la organización de la enseñanza a través de los llamados Proyectos de Mejora Escolar.

La Organización Nacional de Investigación (NWO) se ocupa de la financiación y el control de la calidad de la investigación, así como de la investigación básica o aplicada en el terreno de la enseñanza. Sin embargo, donde se pone una especial atención a la enseñanza es en la asistencia educativa nacional, regional y local. Los institutos regionales y locales se han establecido principalmente para ayudar a la mejora de la enseñanza en las escuelas individuales. En el futuro, aún en mayor medida, será un tema que afectará a las escuelas individuales o a un conjunto de escuelas, puesto que los fondos para el cuidado de la enseñanza se adjudicarán a las propias escuelas, hecho que hará que puedan comprar en el mercado su asistencia educativa.

Los proyectos de mejora hacen referencia básicamente al diseño del proceso de aprendizaje y están orientados a la mejora de los resultados de dicha enseñanza en los diversos grupos de alumnos. Así se puede observar un gran número de proyectos de mejora escolar en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la lectura y la enseñanza de matemáticas y física, y en menor medida en el resto de asignaturas. Estas mejoras escolares se dirigen con frecuencia a la organización de la enseñanza, las actividades del equipo escolar y el liderazgo del director. En los últimos años se ha prestado mucha atención al desarrollo de la implantación del sistema de control de calidad y de los instrumentos para la observación de alumnos individuales, principalmente aquellos alumnos vulnerables que en el pasado eran alumnos de la educación especial.

4.2.3. Cambios actuales en el debate sociopolítico sobre la enseñanza

Sobre la base del acuerdo de Bolonia se ha introducido en la enseñanza superior la estructura *bachelors/masters* con la intención de lograr una mayor movilidad internacional. Tanto el énfasis en Holanda como país de conocimiento, como la atención a las diferencias individuales da lugar a que en el debate político se ponga más atención a las medidas del Gobierno (incluso más que en el pasado) respecto a las diferencias individuales, que además también están vinculadas con la financiación. De este modo, se considera viable el gasto de matrícula diferenciado para altas formaciones en la enseñanza superior, y se juega con la posibilidad de atraer estudiantes a los estudios de ciencias con medidas extraordinarias. Esta circunstancia tendrá un efecto en la segunda fase de la educación secundaria donde se prepara la selección para la enseñanza científica y superior.

Con ello se abre el camino para las diferencias entre las instituciones, tanto en la enseñanza superior como en la secundaria, a fin de que puedan hacer su propia elección con la consiguiente creación de diferencias. Aunque el Gobierno quiere regular el conocimiento básico y las habilidades que debe adquirir todo el mundo, para poder facilitar una enseñanza a medida las propias escuelas podrán determinar los detalles de su propia programación. Esto significa más libertad para las escuelas, así como para los profesores.

4.3. Descripción del sistema educativo

4.3.1. Estructura

Hasta la edad de cuatro años, los niños pueden ir a un centro infantil de día o jardín de infancia. La educación primaria es optativa a partir de los cuatro años y obligatoria a partir de los cinco. Sin embargo, el 99% de los niños de cuatro años siguen la educación primaria.

La educación primaria se da en la escuela básica, surgida de la fusión del antiguo *Kindergarten* y la escuela primaria. La escuela básica comprende ocho años; en el primer y segundo años se trabaja con juegos-aprendizaje; a partir del tercer curso (el primer nivel de la antigua escuela primaria), la enseñanza está mayormente dirigida al aprendizaje. El objetivo de la escuela básica es ofrecer a los alumnos un itinerario único y continuado.

La educación secundaria incluye la educación científica preparatoria (VWO), que comprende seis años de estudio (desde los doce hasta los dieciocho); la educación general secundaria avanzada (HAVO), que comprende cinco años completos (desde los doce a los diecisiete años), y la formación profesional preparatoria secundaria (VMBO), que comprende cuatro años, de los doce hasta los dieciséis años.

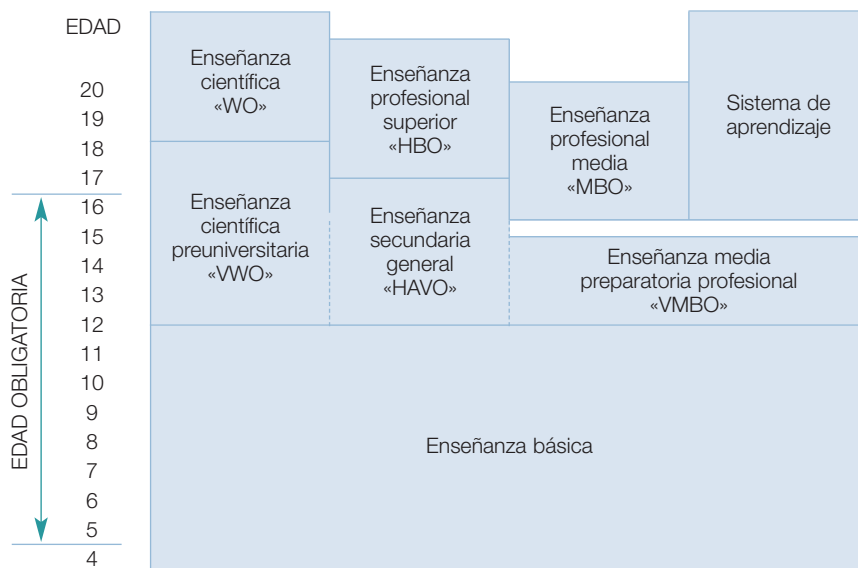
Al terminar la educación secundaria, los alumnos pueden ingresar en la universidad, en instituciones de formación profesional superior (HBO) o en instituciones de formación profesional de grado medio (MBO). Las universidades y las instituciones de HBO forman parte de la enseñanza superior. La formación de auxiliares, la formación profesional básica, la formación profesional, la formación de mandos intermedios y la formación de especialistas pertenecen a la formación profesional de grado medio. La duración de dichas formaciones oscila entre los seis meses y los cuatro años.

En Holanda, la educación es obligatoria a partir de los cinco años y tiene una duración mínima de doce años (es decir, desde los cinco hasta los diecisiete); cuando el alumno cumple dieciséis años puede cursar la educación obligatoria a tiempo parcial hasta los dieciocho años.

Además, dentro de la educación básica y secundaria existen escuelas de educación especial para alumnos con problemas de aprendizaje. En el gráfico 4.1 se refleja la estructura del sistema educativo holandés. En la tabla 4.2 se indi-

GRÁFICO 4.1

Organigrama del sistema educativo de los Países Bajos



ca el número de alumnos de los diferentes tipos de enseñanza durante el año escolar 2002-2003. Los niños han de tener como mínimo cuatro años para ser admitidos en la escuela básica. La admisión a uno de los tres tipos de educación secundaria se basa en el rendimiento del alumno y en las referencias procedentes de la escuela básica.

Durante la edad escolar (hasta los 16 años cumplidos) la enseñanza es gratuita, sin embargo en la educación secundaria los padres han de abonar los gastos de los libros de texto. Un año escolar tiene un mínimo de doscientos días lectivos entre los meses de agosto y junio. Las escuelas están abiertas cinco días a la semana, aunque normalmente en la educación primaria los miércoles por la tarde no hay clase. Los niños tienen unas 22 horas de clase a la semana durante los dos primeros años, y 25 horas por semana durante los siguientes seis años de la educación primaria. La cantidad mínima de horas para niños de siete años es de 880, y para los niños de diez años es de 1.000 horas.

TABLA 4.2

Número de alumnos-estudiantes

Año escolar 2002-2003. En %

Educación básica	1.549,8
Educación básica especial	52,1
Educación especial	33,1
Educación secundaria especial	19,0
Educación secundaria (asistencia no incluida)	777,6
LWOO, SWO-LOM, SVO-MLK, enseñanza de prácticas	102,2
Educación secundaria profesional	455,0
Educación de adultos	149,8
Educación profesional superior	314,0
Educación científica	175,6

Fuente: OCW, 2003.

Durante los primeros tres años de educación secundaria la cantidad recomendada de horas es una directriz dentro de la cual se pueden alcanzar los objetivos básicos (el número de horas recomendadas en la enseñanza media es de 1.067). Existen determinadas escuelas donde se imparten más horas lectivas. Además, hay escuelas en las que, debido a la falta de profesores, se ha decidido reducir la semana escolar a cuatro días.

No hay recomendaciones relativas a la cantidad de alumnos por clase, aunque en la actualidad durante los cuatro primeros años de educación primaria se está reduciendo el número. Este proceso se inspiró en los resultados del *Star-project* americano y en un análisis de los datos de una investigación holandesa que mostró que los alumnos pertenecientes a clases con 20-25 alumnos tenían un mejor rendimiento que los alumnos de clases con un número mayor. La mayoría de los estudiantes se agrupan por edades, en clases mixtas según su capacidad. En este punto también existe una amplia libertad de decisión de cada centro. Hay escuelas, como las del «Plan de Jena», donde las clases se forman según la capacidad y los rendimientos escolares similares con independencia de la edad.

Durante el transcurso de los años de educación primaria y secundaria, los profesores llevan a cabo evaluaciones. Al final de la escuela básica se redacta un informe de cada alumno contemplando su rendimiento y aconsejando el tipo

de enseñanza que conviene seguir. Muchas escuelas utilizan pruebas (por ejemplo las desarrolladas por el Instituto Nacional de Desarrollo de Pruebas, CITO = prueba de aptitud para la educación secundaria) para ayudar en la elección del tipo de educación secundaria.

La enseñanza superior en los Países Bajos está dividida en educación científica, ofrecida por las universidades, y la formación profesional ofrecida por instituciones de HBO (formación profesional superior). La introducción de la estructura de *bachelor/master* dio lugar a cursos combinados con una parte *bachelor* y otra parte *master*. Dentro de las universidades los estudios de *bachelor* están compuestos por 180 créditos (tres años). Los estudios de *master* cuentan con un mínimo de sesenta créditos (un año). En la formación profesional superior, los estudios de *bachelor* han de contar con un mínimo de 240 créditos en cuatro años. Las instituciones de HBO también pueden ofrecer estudios de *master*. Los estudiantes que tienen un *bachelor* de una institución de HBO, además de poder seguir un *master* en una institución de HBO también podrán llevarlo a cabo en la universidad.

Holanda tiene una larga tradición en la educación especial. Anteriormente existían 24 formas diferentes de educación especial. Desde hace tiempo, se ha intentado reducir el número de alumnos que acceden a la educación primaria especial. Así, en los centros docentes donde es posible, se mantiene a los niños en la educación primaria ordinaria, aunque siguen existiendo escuelas especiales para los alumnos con problemas educativos y/o de aprendizaje más severos.

La formación de los profesores tiene una duración de cuatro años y tiene lugar en una institución para la enseñanza profesional (superior). Los profesores de bachillerato están cualificados para enseñar todas las asignaturas, pero de hecho están especializados en una.

4.4. Problemas actuales en el sistema educativo

4.4.1. Un marco para la presentación

Los términos «crisis» y «problemas» se utilizan con cierta arbitrariedad. A continuación, se expondrán unos aspectos de la enseñanza actual holandesa en los cuales se está trabajando o que requieren que se les preste más atención. Seguidamente, se presentan un número de problemas o retos para la

enseñanza, tal y como refleja la política educativa, el debate público o las propias escuelas holandesas. Para mantener un cierto orden expositivo, se ha escogido como criterio el modelo CIPO (*Context, Input, Process, Output*).⁽¹⁾ Es una expresión con un enfoque del sistema dinámico que parte del hecho de que la enseñanza siempre tiene lugar en un contexto sociopolítico y que está en constante evolución de cambio. Este enfoque parte de la base de que finalmente son los resultados los que cuentan en la enseñanza. Ésta está orientada al diseño del proceso educativo mediante el programa, la organización directiva y, sobre todo, la forma en que se imparte la enseñanza a los estudiantes. El carácter de sistema dinámico presupone que existe una relación entre los diferentes componentes de la enseñanza y que para la solución de los problemas se debe prestar atención a cada uno de los componentes y a su interrelación.

4.4.2. El debate de los objetivos

En la década de 1980 se consideraba y se trataba el sistema educativo como un instrumento al servicio del empleo; sin embargo, con motivo de los problemas y tensiones que se presentaron en la sociedad de los años noventa, se desplegó una mayor atención en la función normativa y pedagógica de la escuela, parcialmente en línea con el informe de la UNESCO (Informe Delors, 1996) en el que se exponía que la enseñanza debería contribuir al «*learning to know, to do, live together and to be*».

Sin embargo, la pregunta que aquí se presenta es cómo se puede traducir esta discusión y las opiniones sobre las tareas y la función de la escuela en la realización de estos objetivos mediante la educación escolar. Desde hace mucho tiempo, en la enseñanza se viene dando el problema de la sobrecarga de contenidos educativos. Esto quiere decir que se espera del sistema educativo que cuantos más objetivos pretenda cumplir, más contenidos y habilidades debe abarcar. Y todo ello, en una situación en la que, al menos en Holanda durante los últimos 30 años, las horas de clase efectivas han disminuido en un 20%.

Por una parte se considera a la escuela como una «institución total» que puede asumir tareas que antes no le eran propias con otros enfoques educativos, sustituyendo incluso a la familia, y que debería hacer todo esto en un tiempo

(1) Contexto, recursos, proceso y resultados.

inferior al previamente empleado e incluso manteniendo una buena calidad. Sin embargo, existe el peligro de la superficialidad: se tratan muchos temas en las escuelas, pero sin profundizar en ninguno de ellos. Por eso, cada vez más se propugna tener una postura más selectiva en el momento de evaluar las nuevas funciones y objetivos educativos, y adaptar sólo aquellos objetivos para los que la escuela sea realmente necesaria y esté preparada.

Esto significa que se debe evitar que la escuela se responsabilice de todo tipo de tareas correspondientes a otros organismos especializados, o que persiga objetivos de los que podrían encargarse otras instituciones. En Holanda existe una presión constante para introducir en la educación primaria, secundaria y superior nuevos objetivos y, así, poner orden en los contenidos. Para evitarlo, a parte del conocimiento de base, es de vital importancia estimular el «aprender a aprender», mediante el cual los alumnos adquieren habilidades para adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma.

4.4.3. Recursos

La financiación

A primera vista parece que en los últimos años ha habido un incremento de los recursos destinados a la educación. En 1975 el Estado invirtió 16.500 millones de florines en la educación. En 1995 esta cifra se elevó a 34.300 millones. Sin embargo, hay que tener en cuenta la enorme inflación existente entre 1975 y 1995. Adaptando la subida a la inflación, los gastos estatales «únicamente» aumentaron 1.900 millones de florines holandeses. En realidad, esto se puede interpretar como un relativo empobrecimiento de la enseñanza, ya que desde 1975 la participación en la educación secundaria y superior ha aumentado considerablemente. Una parte de dicho empobrecimiento aún se hace más patente cuando se muestran estas cifras como porcentajes del total de los gastos estatales, el producto nacional bruto y el porcentaje de la renta nacional (tabla 4.3).

La disminución del porcentaje en el presupuesto del Estado es lo que llama más la atención. Se debe al enorme incremento de los gastos estatales en otros ámbitos de gestión, como la Seguridad Social y los gastos por intereses debidos al incremento de la deuda estatal.

TABLA 4.3

Evolución de los gastos del Estado para educación y ciencia

De 1975 a 1995

	% DE LOS GASTOS DEL ESTADO	% DEL PRODUCTO INTERIOR BRUTO	% DE LA RENTA NACIONAL
1975	24,5	8,0	8,9
1980	18,7	7,7	8,5
1985	15,4	6,5	7,3
1990	14,6	6,0	6,8
1995	15,2	5,6	6,1

Fuente: SCP, 1998.

En comparación con otros países, los gastos estatales dedicados a la enseñanza son relativamente bajos. En 1997, la parte de gastos estatales en el producto interior bruto equivalía al 4,8%. Para este año, el porcentaje medio en los demás países occidentales era del 6,3%. Existe una discrepancia llamativa entre la insistencia constante del Estado en la infraestructura del conocimiento y los gastos de este mismo Estado en el ámbito educativo. Todavía es más notorio, dentro del descenso del gasto estatal en el sector, la relación existente entre los diversos sectores educativos. Así, en los últimos años, los gastos estatales por alumno en la educación básica y especial han aumentado, mientras que se ha producido un descenso espectacular en la enseñanza superior. Frente a un aumento del 13% existente en 1980, hay un descenso del 51% en la enseñanza universitaria. En cambio, este descenso se desdibuja en parte por la introducción en 1993 de un nuevo método para visualizar por separado los gastos de docencia y los de investigación en las universidades.

No obstante, se anuncian una y otra vez nuevas reducciones en el gasto dedicado a la enseñanza superior, por lo que esta tendencia negativa probablemente no cambiará. Desde el punto de vista de la gestión y la política es mucho más interesante apostar por el gran grupo de alumnos pertenecientes a la educación básica, que no por un grupo relativamente selectivo como es el de la enseñanza universitaria, el cual, además, y según los resultados obtenidos en comparaciones internacionales, sigue funcionando bien a pesar de la decreciente financiación. Indudablemente, los grupos de presión a favor de la educación básica defienden mejor sus intereses en la arena política que los de la enseñanza superior.

La disciplina de presupuestos que se ha mantenido en los últimos años indica que cuando se desean realizar cambios, la financiación de los mismos ha de buscarse dentro de los presupuestos existentes en el mismo Ministerio. En los últimos años se han llevado a cabo diversos cambios: en la educación especial, en la integración del preescolar y la primaria en la escuela básica, en el aumento del número de alumnos inmigrantes, en la mejora de la posición laboral del profesorado, y en la reducción del número de alumnos por grupo en el primer ciclo de la educación básica. Su financiación estaba dentro del presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencias, en detrimento de la financiación de la enseñanza superior.

El personal docente

En 2001 y 2002, la Inspección de la enseñanza indicó en sus informes la escasez de profesores y señaló las consecuencias previsibles a corto plazo. Se hizo especial hincapié en que dicha escasez afectaría a los alumnos y a las escuelas más vulnerables. En el informe de 2003, la Inspección hizo mención a la disminución del número de vacantes dentro de la educación primaria y secundaria. En 2004, en la educación básica había 1.588 vacantes; en la educación secundaria eran 503, y en la enseñanza superior había 900 vacantes.

Probablemente, la situación económica de Holanda explica la disminución de la tensión en el mercado laboral de la enseñanza: en 2002 hubo muchos despidos en el mercado laboral, un número nada despreciable de personas se decidieron por un puesto en la enseñanza. Sin embargo, de los cálculos del Centro de Investigación para la Enseñanza y el Mercado Laboral (ROA) se desprende que en los próximos años las escuelas seguirán teniendo dificultades para conseguir suficientes profesores. Por una parte, es el resultado del aumento del número de alumnos y, por otra parte, del incremento de jubilaciones que se prevé en poco tiempo. Se ha calculado que durante el período 2004-2008 quedarán unos 38.000 puestos vacantes en la educación primaria. En la Formación Profesional y en la Educación de Adultos (BVE) ascenderá a unos 51.000 puestos (BOA, 2003).

Además, hay que añadir a la problemática de los puestos vacantes el hecho de que éstos están repartidos de forma irregular en el territorio. Especialmente en el oeste del país y en las ciudades, y dentro de las mismas en las escuelas más problemáticas. También hay diferencias por asignaturas: las matemáti-

cas, la física, las asignaturas técnicas y los idiomas tienen una demanda de profesores relativamente mayor. Para estas asignaturas la cantidad de profesores no titulados o con titulación insuficiente para el puesto es superior que para las asignaturas donde han surgido menos vacantes. Por ejemplo, en física un 40% de las clases son impartidas por profesores no titulados o con titulación insuficiente. Respecto a las matemáticas, el porcentaje se sitúa alrededor de un 33%.

La causa de la carencia de profesores tiene un carácter complejo y diverso. Cada vez más se afianza la idea de que la carencia de profesores no sólo se puede atribuir al envejecimiento o a la jubilación, sino que también tiene que ver con el hecho de que los profesores abandonan la enseñanza de forma anticipada porque su profesión no les proporciona la suficiente satisfacción. Las investigaciones realizadas al respecto apuntan hacia factores muy parecidos en muchos países: baja remuneración (aunque en los Países Bajos se han incrementado los sueldos iniciales), estrés, malas condiciones de trabajo, problemas de comportamiento del alumnado (además de los problemas con los padres) y feminización de la enseñanza con más puestos a tiempo parcial.

En los Países Bajos se ha empezado a organizar campañas para reducir la carencia de profesores, mejorar la imagen del profesorado, promover la identidad profesional y reclutar a personas que no estén trabajando en la enseñanza.

4.4.4. Procesos

Los procesos educativos de aprendizaje

Los puntos fuertes de la calidad en los procesos de aprendizaje de la educación básica son el tiempo de aprendizaje y la estructura sólida del ámbito pedagógico. Cuando el profesor actúa de manera didáctica, la estructura y la organización son de buena calidad. Sin embargo, la comparación entre los resultados anuales de las visitas de la Inspección en la educación básica muestra que los elementos «estrategias educativas», y sobre todo «la utilización en estas estrategias de los nuevos métodos didácticos», siguen estando por debajo de la media (tabla 4.4).

Un punto de fricción es el cambio del aprender jugando del primer y segundo nivel de la educación básica a un tipo de enseñanza conducido según un método, es decir, a una enseñanza orientada a aprender a partir del tercer

TABLA 4.4

Porcentaje de escuelas básicas que cumplen con las características de calidad para los procesos educativos de aprendizaje

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Oferta de material de aprendizaje objetivos clave		60,4	69,6	73,3	81,0	91,4
Oferta de material de aprendizaje línea continua		42,3	41,1	32,8	34,1	46,8
Tiempo de aprendizaje	89,6	95,6	96,1	93,1	93,1	90,1
Clima pedagógico seguro y estructurado	96,5	98,8	96,5	96,3	98,5	97,4
Clima pedagógico estimulante y provocador	66,0	69,0	64,4	64,5	71,3	83,3
Acción didáctica clara y estructurada	91,6	91,6	93,5	94,5	95,4	93,4
Acción didáctica implicación activa del alumnado	81,6	74,9	70,3	66,4	72,8	70,6
Acción didáctica estrategias de aprendizaje			50,7	42,6	46,2	49,1
Acción didáctica sintonía	29,1	39,4	36,4	30,4	38,3	37,7
Acción didáctica organización de clase apropiada	95,0	97,4	97,0	99,5	99,6	98,8
Asistencia de alumnado	58,7	58,4	56,8	46,8	54,8	74,2

Fuente: Inspectie van het onderwijs, 2003.

nivel. Durante el año escolar 2002-2003 los inspectores de Inglaterra, Flandes, Baja Sajonia y Holanda, evaluaron la calidad de 471 clases de dichos países con la ayuda de un instrumento de observación común. Aparentemente, esta investigación confirma que en Holanda la calidad de la acción didáctica de los profesores requiere mejoras. En ninguno de los indicadores, los profesores holandeses lograron conseguir un nivel más alto que el de la media. Incluso ocuparon el último lugar en indicadores como: «mostrar objetivos claros de las clases», «incentivar a los alumnos» y captar la atención en «las estrategias de aprendizaje y dirección de clases».

Asimismo, en la educación secundaria la acción didáctica también es problemática. En el curso 2002-2003, sólo un 31% de las escuelas cumplió con este aspecto de calidad. Representa incluso un retroceso con respecto al año escolar anterior, en el cual todavía se llegaba a un 47%. En este caso se trata especialmente de estrategias de enseñanza que satisfagan las diferencias indivi-

duales de los alumnos y estimulen el aprendizaje activo de los mismos. Este último punto es una de las prioridades en la educación secundaria. Parece ser que las escuelas no logran fácilmente estos objetivos.

Sistemas de control de calidad

El «proceso» anteriormente mencionado hace referencia a la acción didáctica de los docentes en el ámbito de las clases y los grupos de aprendizaje. El control de calidad es responsabilidad de la escuela, por lo que la participación de los docentes es de suma importancia. En el marco de la creciente autonomía de las escuelas, las cuales son responsables de la consecución y conservación de la calidad en la educación, el desarrollo, la introducción y la conservación de un sistema similar es de suma importancia. En los últimos años, el Instituto Central para el Desarrollo de Pruebas (CITO) y las organizaciones para el acompañamiento en la enseñanza han desarrollado diversos tipos de estos sistemas.

Los sistemas de control de calidad incluyen todos los aspectos de la enseñanza, así como la organización escolar, la acción didáctica de los docentes, los resultados del proceso de aprendizaje y los propios procesos de aprendizaje. Los sistemas de control de calidad ofrecen puntos de contacto a las escuelas y docentes con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza.

Durante el año escolar 2002-2003, sólo una cuarta parte de las escuelas de educación básica trabajaban en la mejora sistemática de su calidad de enseñanza. Contrariamente, las escuelas están al corriente de las características de la población de alumnado y de la situación de las escuelas en el entorno. Además, casi todas las escuelas llevan a cabo trabajos orientados a la mejora y, por ello, tienen marcadas unas prioridades y planificaciones. Sin embargo, sólo dos terceras partes de las escuelas lo hacen basándose en un análisis actual de su propia calidad. Es destacable que sólo una de cada cinco escuelas ha formulado objetivos concretos para el ámbito de «resultados». Además, en la educación básica se ha desarrollado muy poco la costumbre de evaluar de forma regular los efectos de las actividades de mejora. En la educación secundaria un porcentaje muy bajo, sólo el 34% de las escuelas, trabajan en el control de calidad.

Violencia en las aulas

Durante el año pasado, varios incidentes con armas de fuego, uno de ellos con consecuencias mortales, provocaron una gran conmoción. Sin embargo, los resultados de la investigación del caso confirman que no se trata exclusivamente de incidentes aislados, por lo que debería ser un tema de preocupación en materia de enseñanza.

Según Dekker y otros (2003), durante el año escolar 2002-2003 casi un 40% de las escuelas básicas reflejaban serias formas de vejaciones. La cifra es algo inferior en los casos de violencia física y amenazas. De un estudio de la Inspección educativa se deduce que en casi todas las escuelas básicas existen incidentes como vejaciones e insultos que interfieren en la sensación de seguridad de los niños. Incidentes relativamente serios, como daños, robos y violencia física, se producen en la mitad de las escuelas. Sin embargo, en las cuatro grandes ciudades (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht y La Haya) se da en ocho de las diez escuelas (tabla 4.5).

Aunque existen incidentes en casi todas las escuelas básicas, la gran mayoría (el 95%) de los padres se muestran satisfechos con la atención que se presta a la seguridad de sus hijos en la escuela (Van Oord y Schieven, 2003). La mayoría de las escuelas (un 60%) no registra incidentes de forma sistemática.

Insultos, vejaciones, chantajes y amenazas son los que más se repiten, sobre todo entre los mismos alumnos. Según Ten Bogt y otros (2003), durante el pasado año, en la escuela básica un 59% de los chicos se pelearon y el 32% lo ha hecho más de dos veces en el mismo período. El problema de las vejaciones es que se hace a escondidas y son difíciles de observar para el docente. Esto puede tener graves consecuencias individuales para los alumnos. Camodeca (2003) concluye, en un estudio sobre las vejaciones en la escuela básica, que los niños entre siete y nueve años que se ven involucrados en vejaciones experimentan una evolución más problemática que sus compañeros. En escuelas con muchos alumnos inmigrantes desfavorecidos se dan con más frecuencia actos de violencia física o daños a pertenencias personales. Los incidentes entre padres y personal educativo se dan con mayor frecuencia en escuelas grandes (con más de 400 alumnos).

TABLA 4.5

Incidentes en escuelas: una comparación entre el porcentaje nacional de escuelas en las que se dan incidentes y el porcentaje de escuelas en las cuatro grandes ciudades (G4)

	NACIONAL (INCA. G4)	G4
Incidentes entre los alumnos		
Insultos, vejaciones, agravios y amenazas	91	97
Comentarios discriminatorios	60	73
Daño o robo de pertenencias personales	51	81
Violencia física	51	77
Incidentes entre miembros del personal		
Insultos, vejaciones, agravios y amenazas	4	2
Comentarios discriminatorios	1	2
Daño o robo de pertenencias personales	0	0
Violencia física	0	0
Incidentes entre alumnos y miembros de personal		
Insultos, vejaciones, agravios y amenazas	23	39
Comentarios discriminatorios	6	5
Daño o robo de pertenencias personales	6	16
Violencia física	5	6
Incidentes entre padres y miembros de personal		
Insultos, vejaciones, agravios y amenazas	27	47
Comentarios discriminatorios	8	21
Daño o robo de pertenencias personales	1	2
Violencia física	3	8

Fuente: Inspectie van het onderwijs (onderzoek, 2003).

Las medidas adoptadas para la educación secundaria son comparables a las de la educación básica:

- Convocar siempre a una entrevista a los alumnos involucrados en incidentes.
- Que las escuelas colaboren fundamentalmente con la policía y la asistencia social al joven.
- Que las escuelas siempre convoquen a los padres de alumnos involucrados en incidentes para llevar a cabo una entrevista.

- Que la escuela se preocupe de que las víctimas de los incidentes reciban ayuda de inmediato y una posterior asistencia a largo plazo.
- Que la escuela involucre a los alumnos durante el año escolar en la redacción de compromisos respecto a la forma en la que debe tratarse a los demás.

Las escuelas que sufren más incidentes son también las que más medidas toman en contra de los mismos. Además, no existe relación alguna entre la actuación contra los incidentes, la toma de medidas y la elevada falta de asistencia de los alumnos. Cuantas más medidas se toman contra los incidentes, más absentismo hay en la escuela.

4.4.5. Resultados y comparación de resultados

Comparación de los resultados

Para poder evaluar los resultados obtenidos por los alumnos durante el período de la escuela básica, se necesitan siempre datos fiables relativos a la lectura técnica, la lectura comprensiva, el cálculo y las matemáticas. Cada vez más escuelas disponen de este tipo de información. La Inspección ha llegado a un acuerdo en cuanto al procedimiento respecto a la medida en la que las escuelas al final de la formación básica se sitúan en o por encima del nivel esperado (tabla 4.6). También se deberá tener en cuenta la composición de la población del alumnado.

En un estudio comparativo realizado sobre los rendimientos de los alumnos en la educación básica y secundaria en el ámbito de la lectura comprensiva, de entre los 27 países participantes, Holanda ocupó un decepcionante puesto veintiuno. Como reacción a este informe se han tomado medidas para la mejora de la lectura comprensiva. Diez años más tarde, en 2001, tuvo lugar un nuevo estudio comparativo de lectura comprensiva, esta vez en 35 países, el Progreso en el Estudio Internacional de Lectura (PIRLS). Los resultados de este estudio fueron satisfactorios. Los alumnos holandeses de educación básica, con una media de 10,2 años, lograron junto con los alumnos suecos e ingleses las puntuaciones más altas. Además, resultó que las diferencias en nuestro país entre los alumnos con puntuación alta y baja eran relativamente pequeñas.

TABLA 4.6

Porcentaje de escuelas básicas que logra los resultados con nivel suficiente

RESULTADOS ENSEÑANZA BÁSICA	1999	2000	2001	2002	2003
Fin escuela básica en o por encima del nivel esperado	66,3	67,5	70,8	87,7	86,5
Fin escuela básica debajo del nivel esperado	5,1	6,3	8,5	4,6	7,4
Fin escuela básica insuficientes datos	28,6	26,3	20,8	7,7	6,2
Durante período de escuela básica: en o por encima del nivel esperado	44,6	49,4	57,3	60,1	82,5
Durante período de escuela básica: por debajo del nivel esperado	7,7	6,9	8,2	9,5	8,1
Durante período de escuela básica: insuficientes datos	47,7	43,7	34,5	30,4	9,4

Fuente: Inspectie van het onderwijs, 2003.

Asimismo, los informes PPOON relativos a la enseñanza de la lengua a la mitad y al final de la escuela básica son más críticos (Van Berkel y otros, 2002; Sijtstra, Van der Schoot y Hemker, 2002). Al final de la escuela básica, sólo la mitad de los alumnos con tres de los cuatro tipos de textos lograron un nivel suficiente para la lectura comprensiva.

Generalmente los resultados de los alumnos holandeses son buenos en pruebas comparativas en el ámbito de las matemáticas y la física. Esto puede deducirse de los estudios IEA y el estudio PISA de la OCDE. En las comparaciones internacionales, Holanda se sitúa entre los países con las puntuaciones más altas. Sin embargo, estos buenos resultados no impiden que, en los debates públicos sobre la enseñanza, o que en las discusiones de los especialistas (Leune, 2001) expresen su preocupación respecto a la calidad de los resultados.

Diferencias en los resultados

En el párrafo anterior se comprobaba que los resultados en Holanda inspiran satisfacción, tanto sobre la base de un estudio nacional como en los estudios comparativos internacionales. Sin embargo, hay claras diferencias entre alumnos, escuelas y clases. Si nos centramos en la educación básica, en la que se

asientan los cimientos para la evolución posterior, podemos comprobar lo siguiente:

En el informe Minorías 2003 (Dagevos, Gijsberts y Van Praag) la Oficina de Planificación Sociocultural concluyó que los alumnos inmigrantes de países no occidentales, los cuales generalmente acuden a escuelas «negras» (con un mínimo del 50% de alumnos inmigrantes) no logran un menor aprendizaje que los alumnos de las escuelas «blancas». La Oficina de Planificación Sociocultural concluyó que incluso hay escuelas con una mayor concentración de alumnos procedentes de los grupos minoritarios que logran un mejor resultado que en otras escuelas a la hora de reducir el retraso en competencias de lenguaje. Sin embargo, de otro estudio (véase, entre otros, Driessen, 2002; Schoor, 2000; Janssen y otros, 1999) se desprende que los resultados de los alumnos en escuelas con un mayor número de alumnos de riesgo son significativamente inferiores si los comparamos con los de escuelas con menos alumnos de riesgo. Sea como sea, los rendimientos de los alumnos de riesgo siguen quedándose atrás respecto a los de los alumnos autóctonos.

Resultados del informe PISA

En diciembre de 2004, dos grandes estudios internacionales publicaron sus resultados. El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes de la OCDE publicó el estudio *Aprender para el mundo de mañana. Primeros resultados de PISA 2003*. Algunos días más tarde, la Organización Internacional para la Evaluación de Rendimientos de Estudiantes (IEA) publicó dos informes sobre las tendencias internacionales en los estudios sobre matemáticas y ciencias (TIMSS). Uno se refería a los estudios de matemáticas y el otro a los de ciencias, ambos para el período 2003. Como es habitual, estos estudios merecieron una gran atención por parte de los medios, así como de los políticos y de los investigadores que estaban particularmente interesados en el lugar que ocupaba su país en dichas evaluaciones internacionales.

Los resultados de los estudiantes holandeses en ambos estudios fueron satisfactorios, no solamente en matemáticas y ciencias, sino también en lectura. Una semana después de la publicación del estudio PISA, recibí otro análisis de los resultados en Bélgica, demostrando que si no se tienen en cuenta los resultados de la comunidad francesa, los de los flamencos (es decir, de la

comunidad flamenca) son mejores que los holandeses y también mejores que los de Finlandia y Corea (los países con mejores rendimientos de la OCDE). Este hecho se fundamenta en los análisis publicados en el anexo B2 del informe, relativos a la diferencia de rendimientos entre las regiones de cada país. Los resultados de la comunidad francesa ocupan un nivel medio dentro de la OCDE.

Un análisis elaborado por el Ministerio de Educación francés (Bourny, Fumel, Monnier, Rocher, 2004) demostró que los resultados de los mejores estudiantes franceses eran superiores a aquellos de los países con los mejores rendimientos (Hong Kong, China, Finlandia y Corea). Ese dato ilustra la variación de los rendimientos que pueden observarse entre los diversos países. Sin embargo, algunos países presentan menores variaciones respecto al rendimiento. Este es el caso de Finlandia, si lo comparamos con el resto de «países punteros» como Corea, Países Bajos, Hong Kong y China.

Como era de esperar, los resultados de ambos estudios tuvieron una buena acogida tanto por parte de los políticos como por los ciudadanos de los Países Bajos: la calidad global de la educación era satisfactoria. Para los políticos no había motivos de preocupación: los resultados seguían siendo satisfactorios a pesar de la preocupación existente por el gasto público en la enseñanza. Los rendimientos de países como Finlandia, Japón, Corea, Bélgica y Países Bajos son considerablemente más altos, en el estudio PISA, de lo que cabía esperar si tenemos en cuenta el gasto por alumno. El gasto en instituciones educativas es un requisito para poder ofrecer una educación de buena calidad, aunque no es suficiente para lograr un nivel de resultados elevado.

Las diferencias de resultados entre las escuelas de los Países Bajos son considerables, mientras que las diferencias en el interior de las propias escuelas no lo son tanto, hecho previsible en un sistema diferenciado de enseñanza secundaria. Estas diferencias pueden explicarse mediante la clasificación del estatus económico, social y cultural de los estudiantes y de las escuelas.

Después de producirse las primeras reacciones optimistas, llegaron algunos comentarios críticos. De Lange, director del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para las Matemáticas, afirmó que, a pesar de los resultados satisfactorios de los estudiantes holandeses (incluidos también los de otros países), a lo largo de los años se percibe una disminución constante. Por ello se

ha pedido, hasta ahora sin éxito, prestar una mayor atención a las matemáticas y la ciencia en la educación escolar. En algunos estudios realizados en Holanda se concluye que los alumnos de países que emplean métodos más tradicionales de enseñanza superaron a los estudiantes holandeses. En la actualidad, y como reacción a los informes de PISA y TIMMS, no se puede indicar que exista algún cambio en la política o en sus prácticas.

De hecho, los informes contienen mucha más información dado que proporcionan observaciones respecto a la actitud de los estudiantes, los antecedentes socioeconómicos que pueden explicar dichos resultados y ofrecen información acerca del entorno y la organización de las escuelas, que son particularmente interesantes para los investigadores de la eficacia educativa. Los estudios PISA de la OCDE muestran el entorno de aprendizaje y el clima escolar, las políticas y prácticas de la escuela, así como los recursos invertidos en la educación. En los estudios TIMSS 2003, también se dio gran importancia al programa escolar, hecho que ya se pudo ver en anteriores estudios de la IEA. Además, se ha dado gran énfasis a las oportunidades de aprendizaje (el programa ofrecido a los estudiantes, la enseñanza en el aula y el contexto escolar para el aprendizaje y la enseñanza [tales como políticas de admisión, relaciones escuela-padres, recursos y clima escolar]). Los estudios proporcionan información sobre lo que se lleva a cabo en la educación y contribuyen a desarrollar y probar teorías relativas a la eficacia de la educación, además de facilitar datos y material para los análisis secundarios con el fin de probar teorías en este ámbito (Kyriakides, en prensa; Creemers, en prensa).

La influencia de la enseñanza en el mercado laboral

En Holanda, la enseñanza profesional está organizada dentro de la educación secundaria profesional preparatoria y en la enseñanza superior (VMBO, MBO, HBO). Durante los últimos años, especialmente en el sector de la VMBO (formación profesional preparatoria secundaria) y MBO (formación profesional de grado medio) y, en menor medida, en la HBO (formación profesional superior), se ha producido un gran número de cambios, enfocados a una mejor preparación de los alumnos en un futuro enfocado hacia el mercado laboral.

Por eso se parte de la base de que los alumnos no deben ser formados para unas profesiones específicas, sino que deben adquirir una serie de facultades

que les permitan acceder a un amplio abanico de profesiones y, con ello, adquirir habilidades profesionales más generales. En 1999 se introdujo la VMBO en sustitución de la VBO y la HAVO (educación general secundaria avanzada). Con este cambio, la ley pretendía mejorar la conexión entre la educación media profesional y el mercado laboral. La VMBO ofrece programas preparatorios con cuatro itinerarios, que se diferencian entre ellos por la composición del conjunto de asignaturas y los requisitos del programa.

La VMBO tiene una imagen desfavorable. Los padres perciben su elección como algo negativo en comparación con la HAVO y la VWO (enseñanza científica preparatoria). También el debate público sugiere que la unión a la educación secundaria obligatoria de este tipo de escuela ha tenido un efecto negativo respecto a la antigua VBO. Por otra parte se puede asegurar que, por los impulsos especiales del Estado, se ha llevado a cabo una estrecha colaboración con el mundo empresarial en forma de proyectos. Los alumnos aprenden elementos prácticos y tareas prácticas al realizarlas en empresas (Polder y Voncken, 2003). En el ámbito regional existen formas de colaboración de la VMBO, la MBO y el sector privado financiadas mayoritariamente por este último. Las experiencias aquí adquiridas dan a entender que la formación profesional se apoya cada vez más en la creciente colaboración entre escuelas y empresas.

4.5. El debate social sobre la enseñanza. Perspectivas

Mientras escribía este artículo me preguntaba si el sistema escolar de los Países Bajos atraviesa una crisis. Como ya indiqué en la introducción, pienso que más bien tiene que ver con la valoración de situaciones, procesos y resultados en la enseñanza y con cierta tergiversación de palabras y términos que se utilizan para describir situaciones. Para llamar la atención para la «buena causa», se utilizan términos más fuertes que los que los hechos justifican. Ahora que estoy llegando al final de mi trabajo, y que ya ha sido descrito el sistema escolar y presentados los problemas que surgen del mismo, se puede formular una conclusión. Desde luego, no todos los problemas han sido discutidos. Posiblemente haya más. Sin embargo, concluyo que no hay ninguna crisis en la enseñanza de los Países Bajos.

No obstante, hay problemas que necesitan solución y desafíos en la enseñanza que se deben afrontar y que deben ser trabajados en la enseñanza. Mis interpretaciones sobre la existencia o no de crisis en la enseñanza están alimentadas por mi historial empírico dentro del área didáctica, especialmente en el terreno de la efectividad de dicha enseñanza. La investigación en este terreno muestra que gran parte de la variación en los rendimientos de la enseñanza está explicada por los antecedentes de los alumnos, sus aptitudes para aprender, las experiencias que han tenido en el pasado y el bagaje cultural del medio social del que proceden. La contribución de la enseñanza explica sólo un 15 o un 20% de los rendimientos de los alumnos. Lo que se puede deducir de ello es que la enseñanza debe adoptar una posición humilde en cuanto a las tareas que asume. Esto sirve para los objetivos, los procesos y los rendimientos. Las escuelas no pueden compensar las diferencias sociales. Se debe utilizar el tiempo disponible de la mejor manera posible y hacer de la calidad una bandera, ya que muchos factores juntos producen un efecto positivo en cuanto a los rendimientos de los alumnos. Esto obliga a la enseñanza a estar continuamente ocupada en la mejora de su calidad.

En la enseñanza hay muchos partidos que aportan su contribución particular. El Estado debe poner el marco para crear las condiciones para una enseñanza correcta, con el cual se pueda fomentar la calidad de la enseñanza. De ahí se deriva la idea subyacente de la autonomía de las escuelas. El Estado no debe interferir en la organización de la enseñanza; es mejor que lo ceda a los profesionales que están trabajando en ello. En el pasado se advirtió en diversas ocasiones contra esta autonomía, por ejemplo por Leune (1994), quien ve como un peligro el hecho de que bajen las normas sobre el rendimiento y que no haya suficiente dedicación para una innovación de la enseñanza. Diez años después de esta advertencia se puede comprobar que no se trata de eso o que es una parte poco importante. La ampliación de la autonomía tuvo como resultado que, ahora más que en el pasado, se ha dado prioridad a las mejoras vinculadas con las escuelas antes que a la participación en proyectos de innovación nacionales. Al mismo tiempo se puede comprobar que la tarea del Gobierno es dibujar el marco en cuanto a la autonomía y a la delegación de poderes. En la actualidad más que en el pasado, la inspección se está adaptando a estos requisitos y ha desarrollado herramientas para ello. Para llevar a cabo el control de calidad, se han introducido (en las leyes) directrices para la organización, informes, informes escolares, acreditaciones y visitas (internas).

De esta forma, el Estado se asegura una visión clara de la cuestión y los instrumentos necesarios para corregir aquello que se considere incorrecto. La libertad que se ha otorgado mediante la ampliación de la autonomía significa asimismo la libertad de tener un compromiso con el que el Estado marque las pautas dentro de las cuales las escuelas pueden dar forma a su enseñanza, comprobando y evaluando sus resultados. Finalmente, las perspectivas y la vigilancia de la calidad están en manos del Estado. De los informes sucesivos de la inspección se desprende que paulatinamente las escuelas están aprendiendo a dar forma a su propia enseñanza y organización. En este proceso, la colaboración de un soporte nacional, regional y local con un buen funcionamiento es de suma importancia, tal y como se desprende de los efectos de los proyectos de mejoras escolares, los cuales han tenido lugar en todos los sectores de la enseñanza. Además, el hecho de que las escuelas sean responsables es claramente un factor positivo para el éxito de estas mejoras (Creemers y otros, 2004).

Por lo anteriormente expuesto llego a la conclusión de que la enseñanza en Holanda se enfrenta en cada paso con nuevos retos, nuevos problemas o, si lo prefieren, con pequeñas crisis. El sistema educativo holandés es dinámico, está cambiando constantemente y tiene suficiente ímpetu para adaptarse o para encontrar una respuesta a los cambios de la sociedad y a las expectativas respecto a la enseñanza.

Bibliografía

- BERKEL, S. VAN (2002): *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van een derde peiling in 1999*. Arnhem: Cito.
- BOGT, T. TER, DORSSELAAR, S. VAN y VOLLEBERGH, W. (2003): *Psychische gezondheid, risicogedrag en welbevinden van Nederlandse scholieren*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- BOURNY, G., FUMEL, S., MONNIER, A.-L. y ROCHER, T. (2004): *Les élèves de 15 ans. Premier résultats de l'évaluation internationale PISA 2003, Note Evaluation, 04-12*. Bruselas: Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche.
- CAMODECA, M. (2003): *Bullying and victimization at school*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

- CPS DENKTANK 'ALS DE VIJVER LEEG IS' (2003): *Het lerarentekort in internationaal perspectief. Verklaringen en oplossingen inzake het lerarentekort elders op de wereld*. Amersfoort: CPS.
- CREEMERS, B. P. M., REEZIGT, G., STOLL, F. y WIKLEY, F. (2004): *An international Comparative Mixed Methods School Improvement Project (ESI)*. San Diego: AERA.
- CREEMERS, B. P. M. (2005): «Importance and Perspectives of International Studies in Educational Effectiveness». Barcelona: MORE Symposium en el ICSEI.
- DEKKER, B., DIEPEVEEN, M. y KROONEMAN, P. J. (2003): *Sociale veiligheid op de basisschool. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan beleidsonderzoek.
- DELORS, J. *et al.* (1996): *Learning: the treasure within*. París: UNESCO.
- DRIESSEN, G. (2002): «Pedagogische studiën», en G. Driessen. *Sociaal-etnische compositie en onderwijsresultaten. Effecten van positie, concentratie en diversiteit*. Leiden: Vereniging voor Onderwijsresearch.
- GRIFT, W. VAN DE (2003): *Exercises in international comparisons*. Presentatie in Wenen.
- IEA (2004): *Trends in Mathematics and Science Studies: Mathematics 2003*. Boston: Timss & Pirls International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- (2004): *Trends in Mathematics and Science Studies: Science 2003*. Boston: Timss & Pirls International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (2004): *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- JANSEN, J. *et al.* (1999): «Uitkomsten van de derde peiling», en J. Jansen *et al.* *Balans van reken-en wiskundeonderwijs aan het eind van de basisschool*. Arnhem: Cito.
- KYRIAKIDES, L. (2005): «International comparative studies and educational effectiveness modeling: a secondary analysis of TIMSS 1999 data». Barcelona: MORE Symposium en el ICSEI.
- LEUNE, J. M. G. (2001): *Onderwijs in verandering, reflectie op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- (1994): «Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen», en B. P. M. Creemers (dir.). *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: Rion.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World: First Results from Pisa 2003*. París: OECD Publications.

- ONSTEK, J. (2003): *Werkplekieren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*. La Haya: Onderwijsraad.
- OORD, P. L. VAN y SCHIEVEN, P. (2003): *Onderwijsmeter 2003. Een onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. La Haya: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- POLDER, K. J. y VONCKEN, E. (2003): *Een impuls voor het vmbo. Monitor van de kaderegeling regionale projecten impulsprogramma vmbo*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- SCHOOR, C. (2000): «Witte achterstandsscholen presteren slecht», en C. Schoor, *Didactief en school*.
- SIJTSTRA, J., SCHOOT, F. VAN DER y HEMKER, J. (2002): *Balans van het taalonderwijs aan het eind van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- VISSER, J. (2001): *Agressie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar de ervaringen van docenten*. Den Bosch: KPC Groep.