



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo de Fin de Grado

Estudio comparado sobre aspectos educativos en Alemania, Francia, Finlandia, España e Inglaterra.

Alumno/a: **Rocío Merino García**

Tutor/a: Mercedes Llorent Vaquero

Departamento de Pedagogía

Julio, 2021

Índice

1. Resumen	3
2. Palabras clave	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	4
4.1 Evolución de la educación en la Unión Europea	4
4.2 Calidad en la educación europea	12
4.3 Globalización en la educación europea	16
4.4 Los sistemas educativos europeos	20
5. Metodología	23
5.1 Parámetro I: Formación del profesorado	24
5.2 Parámetro II: Etapas y escolarización obligatoria	27
5.3 Parámetro III: Selección del director	30
6. Resultados	32
7. Conclusiones	35

1. Resumen

En el trabajo de investigación que a continuación se va a presentar, se intenta conocer y analizar una serie de aspectos determinantes relacionados con la educación europea y en concreto, con los sistemas educativos de Francia, España, Alemania, Finlandia e Inglaterra. La intención será hacer un estudio basado en la educación comparada de los países mencionados, incidiendo en la etapa de educación primaria. Así, seremos conocedores de las semejanzas y diferencias que existen a la hora de determinar cuestiones como la elección del director, la formación del profesorado o incluso la distribución curricular de etapas educativas. Finalmente, las conclusiones obtenidas nos determinarán el país que lleva los parámetros analizados de manera más diferente, o incluso más adecuada.

Se trata de una investigación en la que, por un lado, hay un proceso de reflexión acerca de la evolución que ha tenido la educación europea a lo largo de la historia. Por otro lado, se habla de la calidad educativa con la que contamos los ciudadanos europeos en la actualidad, tras haber pasado por distintos procesos históricos y de contexto. De igual forma, analizaremos el grado de importancia que han tenido en la educación cambios como la globalización o la comparación y aprendizaje entre sistemas educativos, beneficiados entre sí en este proceso.

Abstract

In the research work that is going to be presented below, an attempt is made to understand and analyze a series of determining aspects related to European education and, specifically, to the educational systems of France, Spain, Germany, Finland and England. The intention will be to carry out a study based on comparative education in the aforementioned countries, focusing on the primary education stage. Thus, we will be aware of the similarities and differences that exist when determining issues such as the election of the director, teacher training or even the curricular distribution of educational stages. Finally, the conclusions obtained will determine the country that carries the parameters analyzed in the most different way, or even more adequately.

It is an investigation in which, on the one hand, there is a process of reflection on the evolution that European education has had throughout history. On the other hand, there is talk of the educational quality that European citizens currently have, after having gone through different historical and context processes. Similarly, we will analyze the degree of importance that changes such as globalization or the comparison and learning between educational systems have had in education, benefiting each other in this process.

2. Palabras clave

Educación, sistema educativo, educación europea, educación primaria.

3. Introducción

La educación europea ha ido cambiando constantemente a lo largo de los años gracias a las numerosas reformas educativas propuestas, así como a las iniciativas por parte de los Consejos y el Ministerio. Gracias a este proceso de descubrimiento e innovación política, la Unión Europea ha desarrollado un espíritu de superación en el ámbito educativo. Además, el desarrollo de los distintos contextos históricos ha hecho posible que la Europa que hoy conocemos, crea firmemente en la posibilidad de una educación diferente y actual. Esta, estará basada en la cooperación entre todos los Estados Miembros.

En consecuencia, si queremos trabajar hacia ese espíritu de aprendizaje mutuo y cooperación, es importante ser conocedores del tipo de educación que acontece hoy en Europa pero sobre todo, de los tipos de sistemas educativos que hay dentro de ella y de sus características.

4. Marco teórico

4.1 Evolución de la educación en la Unión Europea

Para analizar el tipo de educación que tenemos en Europa también es muy importante ser conocedores de cómo esta ha ido cambiando a lo largo del tiempo. En este sentido, haremos un proceso de análisis que irá desde las primeras movilizaciones que comenzaron a

hacerse en torno a un cambio de cara a la educación, hasta la propia idea de educación que tenemos hoy y cómo la vivimos.

Por otro lado, para poder centrarnos en una educación comparada entre países y ver las diferencias y similitudes que hay entre sí, es necesario que inicialmente conozcamos la propia dinámica y grado del impulso e idealización que se tiene a nivel europeo del término “educación” y lo que esto conlleva en la sociedad. Debemos conocer las cuestiones en las que se basa, la manera en que ha ido evolucionando y tomando importancia en la política la educación o la concepción que se ha tenido de este campo tan importante tanto a lo largo de la historia, como a día de hoy, en pleno siglo XXI. Y es que, es un hecho que la educación ha ido convirtiéndose poco a poco en algo muy lejano a lo que en un principio conocimos como práctica educativa en los colegios. Poco a poco hemos construido un proceso que ha tenido en cuenta la evolución que hemos experimentado la propia sociedad europea a lo largo de los años y en todos los aspectos más importantes, tanto personales como profesionales y políticos. Por lo tanto, podríamos decir que inevitablemente una sociedad que evoluciona necesita una educación que se adapte a ella en su mayoría de características y por consiguiente, que tenga un proceso de evolución en el tiempo también. No obstante, en dicho proceso (como en cualquier otro, independientemente del ámbito tratado) tendremos siempre la incógnita de saber si es realmente beneficioso o no para la educación hacia la que queremos trabajar, o mejor dicho, si está en toda su totalidad a la altura o no de la sociedad en la que nos vamos convirtiendo. Por ello, necesitamos echar la vista atrás y conocer el conjunto de cambios, reformas o innovaciones que se han ido haciendo a lo largo de todo este tiempo en la educación europea.

La Unión Europea, tal y como la conocemos, ha ido creciendo de manera que la historia de Europa se ha visto envuelta en sucesivos cambios beneficiosos para el ámbito educativo, pero a la vez propensos a una serie de crisis que inevitablemente han hecho que la educación se vea afectada. Sin embargo y a pesar de este conjunto de sucesos, aún se habla de un desconocimiento por parte de los ciudadanos de lo que es realmente Europa actual, lo que nos lleva a plantearnos que “tanto para considerar que Europa es necesaria como que está en peligro es imprescindible conocerla” (Contreras y Galache, 2019, p.18). Y este conocimiento únicamente es válido si analizamos la historia, pues estamos ante tal época de cambios y transiciones que la única manera de conocer lo que actualmente nos parece algo

casi irrefutable, es saber lo que en un pasado fue cimentado paso a paso hasta llegar a nuestros días. En este sentido, autores han afirmado lo siguiente:

Observamos que el mundo atraviesa un periodo de transición y de cambios profundos. Todo indica que la sociedad europea, como otras, va a entrar en una nueva era, probablemente más móvil y más imprevista que las precedentes. Sin embargo, esta era de la transformación es una oportunidad histórica para Europa, porque los periodos de cambio, en los cuales una sociedad es originaria de otra que sucede, son los únicos propicios a reformas profundas, evitando además cambios brutales. Debido principalmente al aumento de los intercambios a través del mundo, a los descubrimientos científicos y las nuevas tecnologías se plantean en nuestras vidas nuevas exigencias a nivel: profesional, cultural, personal y social. (Ríos, 2002, p.205)

Analizando cuándo fueron los comienzos de la Comunidad Europea, podemos remontarnos a los años 50, exactamente entre 1950 y 1951, donde en un primer momento esta “dio una importancia indirecta a la educación y a la formación profesional en el marco de los derechos de libre circulación y de la política social” (Ríos, 2002, p. 206). Por ello, en esta etapa la educación no tuvo ningún tipo de protagonismo ni sentido de la indispensabilidad para la sociedad, pero tampoco para los gobiernos, que años después se mantuvieron en esta línea con el llamado Tratado de Roma. En él, “sólo se contemplan aspectos relacionados con el reconocimiento mutuo de títulos y la formación profesional como instrumentos de la política de empleo” (Contreras y Galache, 2019, p. 18) y tanto es así que “aunque la formación profesional fue definida como uno de los ámbitos de la acción comunitaria en el Tratado de Roma en 1957, la educación no fue reconocida formalmente como ámbito de competencia de la Unión hasta el Tratado de Maastricht, en 1992” (Pierre, 2020). Cabe destacar, respecto a los precedentes de esta situación, opiniones de autores como Nóvoa (2010) que se mantienen firmes lo siguiente:

Desde sus inicios, en 1957, la Comunidad Económica Europea ha sido reacia a aceptar intervenciones de alcance comunitario en lo que respecta a temas educativos. La frágil arquitectura de poderes en el espacio europeo requería mantener bajo la exclusiva responsabilidad de cada Estado miembro ciertos ámbitos de decisión. Incluso en la actualidad, tras cientos de textos y programas europeos que han propiciado profundos cambios en todos los

sistemas educativos nacionales, el discurso oficial permanece intocable: «La responsabilidad de las políticas de educación y formación corresponde a los Estados miembros. (pp. 25-26)

Y fue a partir de los años 70 cuando la política educativa tuvo un notable cambio respecto a la cooperación entre dichos Estados miembros. Concretamente en 1971, pues con el Primer Consejo “se alcanzó fácilmente un consenso sobre la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en materia educativa” (Contreras y Galache, 2019, p. 19) y a partir de ese momento, a través de dichos mecanismos la educación tomó un rumbo hacia el consenso, pero siempre desde las diferenciaciones de cada Estado. Esto viene a decirnos que “La Resolución que adoptaron tres años después sentó las bases de dicha cooperación, que partía de mantener la diversidad de los sistemas educativos de cada Estado miembro sin pretender una armonización de las estructuras ni de las políticas.” (Contreras y Galache, 2019, p.19). Por lo tanto, fue aquí donde se comenzó a hablar de una actitud de trabajo conjunto en lo que respecta a la mejora de educación, pero de una diferenciación de sistemas educativos o políticas de cada Estado.

En el año 1976 y tras ver la dificultad que se tenía para establecer el concepto de soberanías nacionales se creó tanto el Comité de Educación, encargado de preparar los trabajos del Consejo, como el Primer Programa de Acción en Educación de la Comunidad Europea. Dicho programa se llevó a cabo en la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo del 9 de febrero de 1976 y tuvo como principales objetivos: organizar y desarrollar un sistema de recepción que incluya un estudio intensivo del idioma o idiomas del país de acogida, proporcionar más oportunidades, según corresponda, para enseñar a estos niños su lengua materna y su cultura, si es posible en la escuela y en colaboración con el país de origen y proporcionar más información a las familias sobre las oportunidades de formación y educación que tienen a su disposición. En definitiva, fue un programa que mantuvo “medidas relativas a la atención escolar de los hijos de los trabajadores emigrantes y a un mayor intercambio de información, preveía también mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras y el aumento de la cooperación en materia del sector de la educación superior” (Ríos, 2002, p. 206).

Si proseguimos con este análisis lineal en la evolución de la historia de la educación europea, nos remontamos a los años 80. Fue durante esta época cuando la educación vio el

camino hacia el cambio que anteriormente no se había visto, mediante un impulso decisivo. Esto es así ya que según afirman autores como Contreras y Galache (2019) “a las competencias más amplias de las instituciones europeas se unía la conciencia de la necesidad de seguir avanzando en todos los ámbitos y no solo en el económico” (p. 19). Por ello, con la aprobación del Informe del Comité para la Europa de los Ciudadanos en 1985 o lo que es lo mismo, Informe Adonnino, el Consejo Europeo de Milán “reconoce de manera expresa la importancia de la educación en la construcción de la nueva Europa” (Contreras y Galache, 2002, p. 19). Dicho informe se articuló en dos grandes apartados, según Blázquez (1998):

Uno, referente a la flexibilización de las reglas y prácticas que incomodan a los nacionales comunitarios disminuyendo la credibilidad de la Comunidad, en el que se tratan la libre circulación de los ciudadanos de la Comunidad, la libre circulación de bienes comprendidos los servicios de transporte y las formalidades administrativas para el tráfico fronterizo. Otro, referente a los derechos del ciudadano de la Comunidad, que trata sobre todo el tema de la extensión de las posibilidades de empleo y de residencia.

Cabe destacar que durante el año 1987 comenzó la introducción de uno de los programas más importantes de la Unión Europea: el Programa Erasmus. Desde entonces, ya se cumplen 34 años de su funcionamiento y está catalogado como una de las acciones educativas más importantes a la vez que innovadoras respecto a lo que convivencia entre Estados se refiere. Tanto es así, que principalmente estaba caracterizado por la iniciación de un “cierto voluntarismo y por la necesidad de ir eliminando las fronteras entre los Estados y entre los ciudadanos europeos” (Nóvoa, 2010, p. 26). Se trata de un programa “del que se han beneficiado más de diez millones de personas en toda Europa y que tanto ha hecho por la construcción europea y el fomento de la pertenencia a una identidad común” (Contreras y Galache, 2019, p. 19).

Durante el año 1992 y con el Tratado de la Unión Europea firmado en Maastricht el día 7 de febrero, se produjeron numerosos cambios. Estos cambios estarían basados “en las competencias de la Comunidad, pues, por vez primera, se admite que la acción de la Comunidad implicara una contribución a una enseñanza y a una formación de calidad, así como el desarrollo de las culturas de los Estados miembros” (Ibáñez-Martín, 2002, p. 39). A esto se sumó que “la caída del muro de Berlín llevó a una reflexión profunda sobre el devenir de Europa y los valores sobre los que se fundamentaba la ya Unión Europea” (Contreras y

Galache, 2019, p. 19). Así que, este tratado tuvo que ver con cambios de carácter educativo pero también tuvo un trasfondo de cambios sociales que acontecían en aquella época y que tenían que ver con la ciudadanía europea. En referencia a esta última idea y respecto a lo que nos viene a decir desde un primer momento en su preámbulo, el tratado persiguió tal y como afirma Ibáñez-Martín (2002):

En pocas palabras: una interpretación pertinente y profunda de las metas señaladas, mueve al pensamiento de que, a partir de la firma del Tratado de Maastricht, la Unión Europea se empeñaría en analizar los elementos básicos de la identidad europea y en movilizar los medios pertinentes para fomentarla, siempre dentro del necesario respeto a las identidades nacionales de los Estados miembros. (p. 41)

En definitiva, el Tratado de Maastricht supuso una nueva era gracias a la incorporación de los artículos 126 y 127 “por los que se creaban las condiciones políticas y legales para una acción más amplia de las entidades europeas en el terreno de la educación y la formación profesional” (Nóvoa, 2010, p. 26). Pero cabe destacar, que esta ya venía algo definida por antecedentes anteriores, como por ejemplo la Resolución del Consejo del 24 de mayo de 1988. En dicha Resolución, el principal objetivo fue “«fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos»” (Ibáñez-Martín, 2002, p. 41). Aún así, hablamos de un tratado muy importante a la vez que trascendente, que dio paso a fortalecer la identidad europea y que también quiso reconocer la importante labor que debían tomar los Estados miembros. Por ello, y gracias a sus regulaciones, estos Estados mantienen un principio de subsidiariedad y una atribución exclusiva de la responsabilidad por los contenidos educativos y de la organización de los sistemas de educación y de formación profesional (Ríos, 2002).

En consecuencia al contexto analizado hasta ahora, definiremos la educación desde los años 1950-1951 hasta 1990 como una etapa en la que “la Unión Europea realiza un estudio general para conocer la situación de alfabetización en Europa” (Ríos, 2002, p. 211). Esto quiere decir que se haría una reflexión sobre dicha alfabetización y se tomaría conciencia de que ésta existía en distintos conjuntos de la población, haciendo que en esta fase la educación

permanente europea estuviera entendida como “alfabetización, formación profesional y formación continua de los trabajadores en las empresas; y así paliar las necesidades básicas y tecnológicas que tiene la sociedad en estos momentos” (Ríos, 2002, p. 211).

En el año 1995 se produjo la presentación del Libro Blanco sobre la Educación y Formación; Enseñar y Aprender hacia la Sociedad Cognitiva. En él se presentan, tal y como podemos leer en su contenido, las siguientes iniciativas: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación. También durante este año, la Comisión Europea consideró aspectos como el advenimiento de la sociedad de la información y las transformaciones del contenido, por lo que se dio importancia a la mejora de las condiciones de formación para los trabajadores. Por otro lado, se ve necesario por parte del Comité de las Regiones de la Unión Europea que los profesores tengan un cambio hacia la adaptación de las nuevas pedagogías y tecnologías, por lo que se empiezan a hacer cambios en su dictamen sobre educación y formación frente a los retos tecnológicos y sociales (Ríos, 2002, p. 206).

Cabe destacar que a lo largo de esta década se fueron produciendo espacios para futuras políticas, según nos afirman autores como Nóvoa (2010, p. 27) en su artículo “La Construcción de un Espacio Educativo Europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación”, para la Revista Española de Educación Comparada. Estas fueron: Libro verde sobre la dimensión europea de la educación (1993), Libro blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo (1993), Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva (1995), Accomplishing Europe through education and training (1997), Por una Europa del conocimiento (1997), Aprender para una ciudadanía activa (1998), etc.

Aunque en el año 1999 se produjo la famosa Declaración de Bolonia, que supuso “el inicio del camino hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior” (Contreras y Galache, 2019, p.20), si hay que destacar un punto decisivo en la construcción de la educación europea destacamos la Estrategia de Lisboa. En el año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa se centra en conseguir que la economía de Europa sea la más competitiva y dinámica del mundo, teniendo en cuenta el aspecto educativo en consonancia con el objetivo a conseguir.

Se añadió una dimensión educativa a dicha estrategia de creación de empleo, apostando por el aumento de las competencias de los europeos. Todo esto se tradujo en objetivos educativos de equidad y eficacia en los respectivos sistemas nacionales, que a la larga han favorecido un desarrollo convergente entre los países de la Unión. (Contreras y Galache, 2019, p. 20)

En el año 2002, aparece el programa de trabajo Educación y Formación 2010 “donde se establecieron los objetivos estratégicos de la siguiente década y se fijó el que pasó a denominarse «método abierto de coordinación» como instrumento fundamental para su consecución” (Contreras y Galache, 2019, p. 21). Según define el propio informe conjunto, se establecerían distintas perspectivas de futuro: Fomento de la cooperación en la UE aplicando un nuevo marco estratégico, competencias clave para todos mediante el aprendizaje permanente, ampliar el enfoque asociativo y fomentar la función de la educación y la formación en la estrategia de la UE para después de 2010 («UE 2020»). Un año después sale a la luz la Declaración de Berlín, que junto con la Declaración de Bolonia hacen que se implante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). “Ello ha conducido a reformas en el ámbito universitario en diversos países. Todo esto supone una magnífica oportunidad que permite a las universidades adaptarse a la nueva realidad social, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber” (SANZ, 2012, como se citó en Rebolledo, 2015).

Tras la complicada crisis económica en la que se vio inmersa Europa en el año 2008, en 2010 se aprueba la Estrategia Europa 2020, la cual nos adentra en el siguiente contexto:

Con ella se pretendía que Europa volviera a encontrar su rumbo hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Y de ahí que entre los cinco objetivos cuantificables para lograrlo se fijara uno doble en educación: reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10 % y aumentar hasta el 40 % el porcentaje de los titulados universitarios entre los 30 y 34 años. (Contreras y Galache, 2019, p.21)

Gracias a esto, la educación es una de las materias en seguimiento más importantes y se ve también “como una de las materias de seguimiento al proceso del Semestre Europeo, como ciclo anual de coordinación de las políticas europeas para la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020” (Contreras y Galache, 2019, p. 21). Además, se cuenta con el Marco

estratégico de Formación y Educación ET 2020, el cual tiene como antecesor al programa de trabajo ET2010. Este marco Estratégico es un foro que permite a los Estados miembros intercambiar las mejores prácticas y aprender unos de otros, y según establece el Consejo en 2009, se basa en cuatro objetivos: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa e incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para finalizar esta evolución respecto al contexto histórico que ha ido teniendo la educación en Europa, terminaremos con las expectativas que se muestran para un futuro. Principalmente, se pretende el fomento entre los Estados Miembros de la Unión Europea, según asegura el propio Espacio Europeo de Educación. A su vez, este espacio creado con el fin de apoyar a los miembros de la Unión Europea en la creación de sistemas de educación, asegura que ante la reciente pandemia COVID-19 es más necesario que nunca “evitar que los obstáculos estructurales al aprendizaje y al desarrollo de capacidades afecten a las perspectivas de empleo de los ciudadanos y a su participación en la sociedad”. Por otro lado, este Espacio Europeo de Educación nos asegura en su página web que está vinculado a Next Generation EU, el plan de recuperación de la UE tras la COVID-19.

En el año 2021, se apuesta por la contribución a las escuelas públicas y además, por una escuela centrada en el aprendizaje y un espacio público de educación basado en un nuevo contrato educativo (Nóvoa, 2021). Por otro lado, el 30 de septiembre de 2020 según la *European Education Area* se publicó la Comunicación “Hacer realidad un Espacio Europeo de educación en 2025”. Esta Comunicación nos presenta el espacio de educación que se pretende crear en Europa desde el año 2020 hasta 2025, con la intención de seguir una serie de objetivos hacia la mejora, los cuales estarán realizados por los Estados Miembros.

4.2 Calidad en la educación europea

“La educación es un sistema complejo, es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados.” (Aguerrondo, 1993, párr. 27). Por lo tanto, dentro del concepto de

educación se incluyen y es necesario trabajar distintos ámbitos, pero también distintas perspectivas. Estas, irán unidas entre sí en función de varios aspectos: metodologías actuales necesarias para innovar, políticas educativas en proceso y en vigor, visiones de la educación de cara a un futuro y la propia concepción que tengamos para conseguir un mejor desarrollo como país o como población europea.

Dichas determinaciones también irán en consonancia con la idealización de lo que es la educación para nosotros, el concepto inicial que tengamos como sociedad de este campo que es tan complejo a la vez que subjetivo pero también tan esencial para la vida de las personas. Por lo tanto, cuando hablamos de educación tratamos un ámbito o aspecto que requiere dedicación por parte de los ciudadanos, de los padres y madres, de los docentes... Pero sobre todo por parte de los mandos de gobierno, pues son quienes se encargarán de conformar las leyes que regirán la tipología o caracterización educativa de cada país.

Por otro lado, gracias a esas leyes o caracterización educativa, podríamos afirmar casi con total seguridad que el tipo de educación europea influirá en la personalidad de la población o en las determinadas características de una nación. De igual modo, además de tener la capacidad para enseñar académicamente, puede crear un modelo de sociedad determinado, dependiendo de las exigencias u objetivos que se persigan y de la caracterización de esos múltiples subsistemas mencionados anteriormente. Estos subsistemas estarán formados por distintos elementos, pero indudablemente uno de los que más peso tendrá será el sistema educativo que predomine.

Cuando hablamos de ese término de “sistema educativo” encontramos perspectivas, reflexiones y definiciones de autores tales como: “concebimos el sistema educativo como un sistema social con diferentes subsistemas. Creemos que forman parte de este sistema los subsistemas que tienen como prioritaria la función de la reproducción social y educativa” (Melgarejo, 2006, p.242). Si prestamos atención en dicha afirmación se hace referencia, en definitiva, al modo en que una sociedad o país entiende la educación y a la gran importancia que supone en nuestra vida. Por lo tanto, un sistema educativo debe ser siempre tanto un camino hacia la calidad de educación y la formación de un país, como la respuesta a todas las cuestiones o problemáticas que impidan cualquier tipo de evolución dentro del ámbito.

No obstante, antes de centrarnos en esto es preciso y necesario partir desde lo más general, identificando principalmente qué tipo de educación es la que obtenemos en la actualidad a nivel europeo y cómo esta ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Esto es así ya que el principal aspecto de importancia de los sistemas educativos europeos es la llamada europeización de la educación que se ha experimentado y con ella también, los cambios a nivel político que se han ido produciendo en las diferentes etapas de la historia europea.

Sin embargo, cuestiones como las siguientes pueden hacer que nos planteemos si la educación tal y como la conocemos hoy es la más idónea ante los tiempos que vivimos: ¿Conocemos realmente cómo es la educación a nivel europeo y la importancia que tendrá esta en cada país? ¿Es esta educación la opción hacia la calidad que tanto ansiamos para una sociedad del mañana? ¿El cambio educativo tiene como única alternativa un cambio en las políticas o se trata de una transformación a su vez social? En cualquier caso, la respuesta a estas preguntas y a todas las que sean de este grado de similitud, estará en el estudio de lo que entendemos hoy por educación europea.

Como se ha citado anteriormente, a menudo nos encontramos con cambios de carácter político que nos muestran la gran influencia que tienen las reformas tanto hoy en día, como en el pasado, pues sin duda a raíz de dichas reformas hemos encontrado una Europa que cada vez deja más protagonismo e importancia al ámbito educativo. Entonces, esto nos hace cuestionarnos y entrar en el debate de si realmente la calidad de la educación dependerá en toda su totalidad de los cambios políticos o si estos conforman únicamente una parcialidad de la reforma, pues el resto iría de la mano de nuestra actitud, innovación o comportamiento como sociedad. Varios autores hablan de este tema como algo que a menudo olvidamos o quizás dejamos de lado, pues solemos tratar o reflexionar acerca del término “calidad educativa” desde un punto de vista muy general y que puede llegar a ser pésimamente superficial. Con el fin de hacernos entender mejor esta equívoca percepción, autores como Aguerro (1993) afirman lo siguiente:

Lo que ocurre, creo, es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy extendida ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas.

Por el contrario, a mi entender, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que me parece interesante explicitar. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general. (párr. 8)

Por lo tanto, podríamos decir que cuando reflexionamos acerca de la calidad de educación es necesario no sólo centrarnos en esa visión tradicional de la que se habla, sino ir más allá de un concepto que ha sido histórica y socialmente muy determinado. Y es dicha calidad la que tiene como protagonistas más redundantes las reformas antes mencionadas que son de carácter político y que suelen estar basadas a nivel general en resultados académicos y en los rendimientos escolares de cada país. Sin embargo, es preciso no dejar de lado otros matices que hacen la diferencia de calidad y que también son de gran importancia como por ejemplo, el valor de la tecnología. En este sentido de interrelación, Prats (2008) nos afirma:

Otro factor que ha dejado obsoletos muchos de los planteamientos tradicionales de la educación, basados en el papel predominante de la escuela como transmisora de valores y conocimientos, son los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se extienden con la progresiva configuración de la sociedad postindustrial, de la información, de la comunicación o del conocimiento, según las diversas denominaciones que encontramos en la actualidad. (parr. 2)

Y es que, en el actual siglo XXI, podemos decir que la educación no sólo a nivel nacional sino también a nivel europeo, ha experimentado el giro más notable a la vez que impensable en épocas pasadas respecto a tecnología, sociedad y cultura, de lo cual hacemos provecho en las diferentes etapas educativas. Por lo tanto, es obvio que la educación en el aula no ha querido quedarse atrás de la innovación que vivimos a pie de calle y analizando este aspecto Aguerrondo (1993, párr. 1) afirma que “las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos”, por lo que los mandos de gobierno han tomado conciencia social y también económica del valor que puede tener en un sistema educativo la actualización tecnológica. De igual modo ha sucedido con los cambios culturales y sociales que hoy vivimos, los cuales han hecho que conformemos una escuela acorde a la sociedad moderna. Un ejemplo claro de ello está en la multiculturalidad

educativa que ya presenciamos años anteriores en una mínima parte, pero que mayoritariamente ha llegado de la mano de la universalización de la educación europea.

Por otra parte, la calidad educativa de Europa va a depender de la congruencia que tengan entre sí los conjuntos fundamentales que conforman el ámbito educativo, como pueden ser los anteriormente citados de carácter político, los pedagógicos (en los que entra la educación e innovación tecnológica, las nuevas metodologías activas, el papel de la formación actual del profesorado...), los sociales o incluso los que sean de carácter ideológico. De cualquier modo y en definitiva, una educación de calidad estará basada en la sincronización de distintos campos. Por el contrario, si hablamos de una pérdida de calidad, hacemos referencia según la autora Aguerrondo (1993) a la siguiente percepción:

La pérdida de la calidad se percibe -se mide- a través de hechos de que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo. Resta entonces determinar cuáles son los principios vertebradores fundamentales a partir de los cuales se la puede estimar, no sólo para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder “medirla” (o estimarla) en alguna forma. (párr. 35)

En este sentido y si nos centramos en la pérdida de calidad o estancamiento que parece presencial el tiempo actual, es necesario que nos paremos en el aspecto de la dicha variación de esos principios vertebradores que cita Aguerrondo (1993). Esto es así porque todo cambio suele venir de la mano de la evolución histórica que se haya tenido o de las nuevas percepciones que se hayan ido tomando a lo largo del tiempo respecto al ámbito. Por ello, encontramos que la educación europea actual está en constante cambio en todos los países e independientemente de que estos sean de carácter centralizado o descentralizado, en casi todos los Estados vemos una actitud de grave preocupación. Y es que, según nos afirman autores como Prats (2008) “La mayor preocupación que manifiestan todos los gobiernos es la adaptación de los sistemas a las nuevas situaciones de un mundo cambiante. Las sociedades europeas están inmersas en las aceleraciones de los cambios que se venían produciendo, de manera más zigzagueante, durante todo el siglo XX” (párr. 16).

4.3 Globalización y educación europea

Una vez analizado el punto anterior, nos planteamos qué ha aportado este proceso histórico a la educación europea y en qué situación encontramos hoy esa educación de calidad tan deseada. En la actualidad, la educación de Europa “está marcada por un sentimiento de irremediable incertidumbre causado por la necesidad de considerar y decidir cuáles, entre innumerables fines al alcance, son prioritarios” (Bauman, 1999, como se citó en Contreras y Galache, 2019). No obstante, la Unión Europea es un detonante a la hora de determinar la política educativa que queremos hacer y a su vez, ha hecho que la evolución obtenida a lo largo de la historia respecto a materia educativa sea beneficiosa en distintos ámbitos. Esto es así gracias a las reformas implantadas pero en mayor parte, gracias a la cooperación de todos los Estados Miembros. De esta manera y a pesar de ese sentimiento de incertidumbre, podemos decir que también existen aspectos positivos como fruto de una prolongada gestión que se ha realizado a lo largo del tiempo en la educación europea. Tal y como nos afirman Contreras y Galache (2019):

Uno de los privilegios de trabajar en el ámbito comunitario es poder presenciar en primera línea la velocidad del avance de las enormes transformaciones sociales y económicas que se están produciendo en las sociedades contemporáneas del conocimiento. Existe una creciente demanda de un replanteamiento de las maneras de aprender y enseñar. Los numerosos retos que plantean la revolución digital, la inteligencia artificial, la neuro y la biotecnología, así como los retos demográficos, la globalización económica y cultural, la desinformación y las redes sociales, los profundos cambios del mercado de trabajo y el crecimiento de las brechas de aprendizaje, nos hacen caer en la cuenta de los riesgos de obsolescencia y de polarización social que urgen a los sistemas educativos nacionales a realizar un esfuerzo de reflexión. (p. 21)

Y dicha reflexión va de la mano de una globalización económica tal y como se indica, pero también de una globalización de carácter educativo. Esta manera de ver la educación mediante el consenso y el debate entre varias naciones está basada en un método actualizado, donde se intenta potenciar la movilidad y los encuentros entre los miembros de la comunidad educativa tanto presencial, como en ocasiones, virtualmente (Contreras y Galache, 2019). “Dichos encuentros posibilitan la multiplicación del conocimiento mediante el aprendizaje

entre pares, el intercambio de buenas prácticas y la aplicación de inteligencia aplicada y basada en evidencias que permiten análisis comparativos y un seguimiento fiable de los resultados” (Contreras y Galache, 2019, p. 22).

La idea de globalización siempre ha sido un concepto muy diversificado, pues a lo largo de la historia los autores la han definido desde distintos puntos de vista o perspectivas sobre lo que ésta es y supone para nuestra sociedad. En este sentido, Burbules y Torres (2001) aseguran:

Para algunos, significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; para otros, la globalización supone principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo, mercado, flujo de capital e interdependencia monetaria. Para otros, significa ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros, la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la «globalización» es, fundamentalmente, un conjunto de cambios percibidos, término utilizado por los responsables políticos del Estado para inspirar apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que «fuerzas mayores» (la competencia global, las respuestas a las demandas del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial, los compromisos con las alianzas regionales, etc.) no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable. (pp. 13-14)

A pesar de dicha diversidad de opiniones, indudablemente nos encontramos ante un cambio organizacional a nivel europeo bastante importante, ya que se trata de una nueva era hacia la cooperación, la diversidad de estrategias y el conjunto de metodologías compartidas. Por lo tanto, gracias a la evolución que ha tenido el proceso de globalización, podemos decir que la educación ha cambiado y está cambiando. Y dicho proceso, que ha viajado desde la idea principal de la llamada Ilustración hasta que la educación se tomó como institución pública, ha tenido un largo tiempo como detonante, el cual ha favorecido la consolidación de lo que hoy conocemos como globalización educativa. No obstante, si hablamos de sus orígenes, la globalización mantiene un dilema respecto a cuándo fueron sus inicios. Burbules

y Torres (2001) nos aseguran que hay autores que la sitúan alrededor de 1971-1973, a raíz de que la crisis del petróleo introdujera en la sociedad cambios importantes, aunque otros la sitúan también un siglo atrás.

Siguiendo el sentido de institución pública y hablando desde la perspectiva política que también requiere el ámbito educativo, es importante recalcar que no menos trascendente es la importancia que se le dé a la educación económicamente. Por ello, encontramos que la globalización ha creado un modelo de funcionamiento en el que la sociedad trabaja en conjunto, dejando atrás el individualismo.

El alcance de este proceso educativo, especialmente cuando este se convierte en un asunto público, va mucho más allá de la idea de desarrollar al ser individual. Como revela la economía de la educación, la educación pública tiene costes y beneficios para la sociedad en general y por lo tanto no es sólo un gasto, sino también una inversión. De este modo, las consecuencias políticas de la educación están por encima del individuo a educar y constituyen un grupo de decisiones estratégicas que afectan a la sociedad en general —de ahí la importancia de la educación como una política pública y del papel del Estado—. (Burbules y Torres, 2001, p. 14)

Por lo tanto, la globalización es, por un lado, un tema de Estado que es importante no sólo a nivel educativo, sino a nivel económico, político, social y cultural en Europa. Por otro lado, se trata de un concepto que está definiendo una nueva época educativa histórica, pues desde sus inicios marcó un antes y un después en la participación a nivel europeo de los Estados, lo cual ha supuesto y supondrá en un futuro cambios significativos con precedentes. Sin duda se trata en una práctica basada en la acción, sobre la cual autores como López Rupérez (2001) nos definen que:

La globalización se convierte, por ello, en un estímulo para la acción; para una acción que conozca sus limitaciones con respecto a la modificación de semejante tendencia histórica, pero que, a la vez, confíe en sus propias posibilidades a la hora de situar a las nuevas generaciones en disposición de sacar de aquélla el máximo provecho posible, tanto en el plano individual como a escala social. (p. 239)

En definitiva y a nivel general, cuando hablamos de globalización introducimos muchos conjuntos que harán que la sociedad europea funcione en un sentido u en otro dependiendo del ámbito a tratar y sabiendo que en ocasiones todos los ámbitos se encuentran entrelazados (cultura, política, educación, economía...). Aun así estamos ante un desafío en lo que a educación se refiere, pues nos encontramos en un momento en el que la perspectiva es la siguiente:

Mientras que anteriormente la educación estaba más centrada en las necesidades y el desarrollo del individuo y su atención estaba dirigida a lograr que el individuo se ajustara a una comunidad definida por la proximidad relativa, la homogeneidad, y la familiaridad, ahora, la educación para la vida en un mundo global amplía los contornos de la comunidad» más allá de la familia, la región o la nación. (Burbules y Torres, 2001, p. 27)

4.4 Los sistemas educativos europeos

Si entramos al análisis general de cómo es la educación de los países europeos, podemos decir que, tal y como nos asegura Vega Gil (2005) “hay cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones escolares”. Dicho autor nos desarrolla estos modelos de la siguiente manera:

«Centralización», caracterizado por ser un sistema de organización nacional centralizada aunque con alguna parcela de cesión de funciones; es el modelo de países como Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal. «Regionalización», en el que el control administrativo se concentra en las regiones; se trata de un modelo estático y de centralización regional; es el caso de Alemania, Suiza, España y Bélgica. El tercer modelo, denominado de «localización» (o también «modelo nórdico») se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar; regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro. Los países que desarrollan este modelo serían Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda. Por último, «autonomía institucional en cuasi mercado» desde el que la educación se interpreta como bien de mercado. Los dos países que desarrollan este modelo mercantil serían Holanda y Reino Unido. (pp. 170-171)

Por otra parte, si nos centramos en la estructura que sigue el conjunto de sistemas educativos respecto a lo que conocemos en España como educación infantil, podemos decir que siempre se intenta en la mayoría de países empezar cuanto antes. “En la mayoría de los países, el sistema educativo se empieza a hacer cargo de los niños a los 3 años, quedando debajo de esta edad, esto es, a los 2 años o 2,5 en Francia, Gran Bretaña (excepto Escocia) y Bélgica” (Guardia, Pesquero y Rochi, 1998, pg. 99).

Respecto al resto de etapas educativas o de escolarización, Guardia, Pesquero y Rochi (1998) afirman:

En relación al comienzo de la escolaridad obligatoria, en la mitad de los países se produce a los 6 años. Por debajo de esta edad, estarían entre otros, IE, NL y GR y por encima, a partir de los 7 años, DK. Por 10 que se refiere a la duración, suele ser de 10 años, es decir hasta los 16 años Frente a esto, en GR, IT y PT, este periodo escolar es más corto (los alumnos acaban a los 14,5, 13 y 14 años respectivamente). A este tramo le sigue la enseñanza secundaria superior cuya duración, en la mayoría de los países es de 2 o 3 años (4 en IT). Es interesante señalar que en BE, DE y NL, este tramo 16-18 se considera obligatorio y mantiene una modalidad de media jornada compartida con trabajo o prácticas en formación profesional y, aunque en la mayoría de los países este tramo no sea obligatorio, un gran porcentaje de los jóvenes permanece en el sistema educativo, bien en formación profesional, bien en el equivalente a bachillerato. La entrada en la enseñanza superior, en la mayoría de los países, se da a los 18 años. Por debajo queda GR (17) y por encima DK, IT y LU (19). En DE, la edad es variable. (p. 99)

Por lo tanto, contamos con un conjunto de diferencias entre países, como puede ser el tipo de organización administrativa que se sigue en la institución escolar de cada lugar o la edad de comienzo de la etapa de escolarización obligatoria. Sin embargo, también encontramos similitudes, pues la mayoría de países optan por la educación escolarizada temprana y al mismo tiempo, por un inicio hacia los estudios de Bachiller donde la mayoría de alumnos acude en la edad de 18 años.

Es en el aspecto de las competencias que siguen los Estados Nacionales donde todo cambia por completo. Esto es así ya que podemos dividir los sistemas en centralizados o descentralizados, haciendo que de esta manera las administraciones sigan procesos diferentes.

Estos sistemas harán que las decisiones educativas estén regidas por los órganos locales del Estado (centralización) o que, por el contrario, se trate una descentralización. Este último caso, García Rubio (2015) lo define como el modelo de países con una estructura regional o autonómica o federal, en la que estas estructuras territoriales tienen posibilidad de gestión, de decisión y legislación sobre cuestiones educativas.

Entonces, por un lado un sistema que está centralizado o que es centralista, intentará siempre que las decisiones o competencias educativas trascendentes sean solucionadas o decididas por parte de los mandos de gobierno o Estado. Esto, en concreto, sería labor de los Ministerios de Educación. En el caso de Francia podemos ver el ejemplo. Se trata del país que tiene el sistema de centralizado más sobresaliente por excelencia (Guardia, Pesquero y Rochi, 1998), donde las *Académies* son las entidades educativas regionales que se encargan de regir las normas que ordena la autoridad central. De igual manera sucede en Grecia, Italia o Luxemburgo, aunque en estos países “las competencias pueden estar compartidas con otros Ministerios, sobre todo en temas como preescolar (Ministerio de Asuntos Sociales en DK y FI), formación profesional y otras iniciativas educativas específicas (Ministerios de Empleo/Trabajo en Inglaterra y País de Gales/DK, ES)” (Guardia, Pesquero y Rochi, 1998, p. 98).

Paralelamente, encontramos el sistema descentralizado en otro conjunto de países. Es aquí donde, tal y como hemos citado antes, las competencias tanto generales como específicas irán de la mano de las autoridades regionales, autonómicas o provinciales, ya que las cede el Estado. En el caso de Alemania, (Guardia, Pesquero y Rochi, 1998) el Ministerio de Educación se encarga de la investigación científica, la enseñanza profesional y la universitaria, pero el resto de competencias son de los Lánders. En algunos casos, la descentralización puede hacer que se alcancen incluso las autoridades locales. Un ejemplo de ello es, tal y como nos afirman Guardia, Pesquero y Rochi (1998), el sistema danés: “los ayuntamientos gestionan la educación preescolar y son responsables de las escuelas primarias y secundarias de primer ciclo (<<Folkeskole>>), mientras que la educación secundaria de segundo ciclo está gestionada por los Consejos de los Condados y el Ministerio de Educación colabora con los agentes sociales para la formación profesional” (p. 98).

En el caso de España, contamos con un sistema educativo descentralizado y las Comunidades Autónomas son las responsables de las competencias educativas. No obstante,

“son responsables, entre otros asuntos, de la construcción, renovación, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos, el reclutamiento del personal docente y la determinación del segundo nivel de concreción del currículum reservándose el Estado las competencias antes indicadas en los países centralistas” (Guardia, Pesquero y Rochi, 1998, p. 98).

En definitiva y a modo de conclusión a este apartado, no existe el modelo educativo o sistema educativo idóneamente perfecto a nivel global respecto a centralización o descentralización. En este sentido, cabe destacar la acertada idea que plasma García Rubio (2015):

En la realidad no existen los sistemas educativos absolutamente centralizados o descentralizados. Al final lo que se da son diferentes grados. No hay blancos y negros, sino multitud de grises, lo cual no quita para que haya países que se ajustan más a un modelo que a otro. También puede ocurrir que se produzcan simultáneamente procesos de centralización y de descentralización. (p. 204)

5. Metodología

Tras haber realizado este desarrollo a lo largo del tiempo de los contextos y evolución por los que ha pasado la educación europea, los aspectos tratados de sus sistemas educativos y la reflexión que hemos realizado sobre el concepto de globalización y calidad educativa, daremos comienzo a la metodología. Dentro de esta metodología, que estará basada en el estudio comparado, nuestro objetivo de estudio será el análisis de sistemas educativos de distintos países de la Unión Europea. Estos países serán Finlandia, España, Francia e Inglaterra. Cada uno presentará distintos contextos o trayectorias históricas, al igual que distintas políticas o administraciones educativas.

El motivo por el que vamos a utilizar esta educación comparada reside en poder tener la habilidad y la información para conocer otras maneras o perspectivas de ver la educación en otros países, así como el análisis de su funcionamiento. En relación a esto, Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016) hacen la siguiente definición de lo que supone o de lo que perseguimos al trabajar con educación comparada:

Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos. (p. 40)

En definitiva, podemos afirmar que por un lado, “la pedagogía comparada se propone examinar la significación de las semejanzas y diferencias que existen entre los diversos sistemas educativos” (Bereday, 1968: 31, como se citó en Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). Por otro lado, encontramos una educación en la que se siguen distintas fases: una referente a la definición del diseño metodológico y otra al desarrollo de la investigación (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016)

Las dimensiones o parámetros en los que nos vamos a centrar como objeto de estudio en nuestra comparación en los sistemas educativos francés, finlandés, español, alemán e inglés, serán los siguientes:

Parámetro I: “Formación del profesorado”. Tiempo necesario para la obtención del título de docente, lugares de formación.

Parámetro II: “Etapas y escolarización obligatoria”. Edades comprendidas entre cada etapa, comienzo de la obligatoriedad en cada sistema educativo, división y denominaciones que se le atribuyen a las etapas.

Parámetro III: “Selección del director”. Requisitos para el proceso de admisión, institución responsable del procedimiento, dependencia funcional.

5.1 Parámetro I: Formación del profesorado

En referencia al parámetro I, que nos hablará de la formación del profesorado, podemos decir que se trata de un aspecto bastante cambiante con respecto a los cinco países. No obstante, a nivel europeo Rebolledo (2015) nos recuerda que, por norma general, hay dos modelos de formación del profesorado dentro de la Unión Europea: los simultáneos o concurrentes y los consecutivos.

En los modelos simultáneos, la formación científica en el ámbito en el que el profesorado impartirá su docencia y la formación didáctica se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios.

Por el contrario, los modelos consecutivos dividen claramente ambos tipos de formación, de manera que el estudiante recibe una formación enfocada en el área de conocimiento de especialización y es, con posterioridad, cuando obtiene una formación en los saberes propios de la profesión. Generalmente, ambas formaciones otorgan titulaciones independientes. (p. 133)

Hay países en los que podemos decir que su modelo de formación del profesorado es simultáneo independientemente del nivel del que hablemos, como es el caso de Alemania, donde la formación dura 4 años y se da en las Escuelas Superiores de Pedagogía (Rebolledo, 2015). Sin embargo, “en países como Finlandia y Francia, sólo aparecen modelos consecutivos para la formación del profesorado de primaria y secundaria. En ambos casos, los estudiantes reciben una formación especializada en una disciplina, seguida de una formación a nivel de maestría” (Rebolledo, 2015, p. 134). Respecto a España e Inglaterra o Reino Unido, la autora nos confirma:

En el caso español, existen diferencias en cuanto al tipo de profesorado, ya que las enseñanzas para educación primaria se basan en modelos simultáneos, donde la disciplina científica y docente se imparte en el mismo espacio temporal, mientras que para secundaria, se opta por un modelo de formación consecutiva (grado y máster) (Rebolledo, 2015, p. 134).

Por último, en Reino Unido predomina un modelo consecutivo, en los que el profesorado de primaria o secundaria se especializa en una materia y se complementa con una capacitación docente. A pesar de ello, se resalta la existencia de modelos consecutivos y simultáneos claramente diferenciados, lo que presenta diferentes vías a elección del alumnado, que cada vez suele decantarse más por modelos mixtos. (VEGA, 2005, como se citó en Rebolledo, 2015)

En Francia, los Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) o Institutos Universitarios de Formación de Maestros se crearon en 1989, gracias a la Ley de Orientación Educativa del 10 de julio del mismo año. Estos institutos sustituyen a los centros que antiguamente se encargaban de formar a los docentes. El proceso que se sigue dentro de la administración es el siguiente:

Desde 2007, siguiendo las indicaciones de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, se produce el proceso de su incorporación a las universidades y en 2006, se publica la Cahier des charles de la formation des maîtres en IUFM, que establece los requisitos que deben cumplir en la formación del profesorado. Para el ejercicio de la docencia en secundaria, son las distintas facultades universitarias las encargadas de formar al alumnado en diversas disciplinas. Una vez que se ha alcanzado la especialización, los IUFM imparten la formación necesaria para ser profesorado. Estos centros recurren con frecuencia a los distintos departamentos de las universidades francesas para impartir contenidos específicos, debido a las numerosas especialidades profesionales y la falta de recursos personales para hacerles frente. (LAPOSTOLLE Y CHEVAILLIER, 2009, citado en Rebolledo, 2015)

En la duración de la formación en este país, “el profesorado obtiene una titulación de tres años de duración (Licence), tras lo cual debe cursar dos años de formación en un IUFM” (Rebolledo, 2015, p. 136). Por otro lado, cabe destacar que el modelo de formación que se sigue en Francia presenta ventajas como “el hecho de que las plazas ofrecidas por los distintos centros de formación sea equivalente a las necesidades de fuerza docente del sistema nacional de educación, lo que lo convierte en un sistema selectivo pero con garantías profesionales para los seleccionados” (Vega Gil, 2005, p. 172).

España cuenta con las Facultades de Educación, que hacen que las universidades formen al futuro cuerpo docente del país. La titulación de docente de primaria y secundaria se imparte de distinta forma, ya que no se realizan en las mismas instituciones. Por lo tanto, “la especialización científica en un ámbito determinado se produce, previamente, en las facultades correspondientes a los estudios elegidos” (Rebolledo, 2015, p. 135). La duración de formación docente de educación primaria es de cuatro años, en lo que se titula Grado en Educación Primaria (de igual modo sucede con la etapa de educación infantil). “El profesorado de secundaria añade un año más a los estudios de grado en la materia específica, correspondiente a un máster, sumando un total de cinco años” (Rebolledo, 2015, p. 136).

Inglaterra por su parte, nos muestra un conjunto de diferentes centros en todo Reino Unido, los cuales hacen posible la capacitación del alumnado de cara a la formación docente. “Los profesores de preescolar, primaria y secundaria deben tener la categoría de profesor reconocido (QTS –qualified teacher status). Existen siete tipos de formación que conducen a

la obtención del QTS” (Vega Gil, 2005, p. 175). De igual forma, es posible que la formación se produzca en centros escolares a través de prácticas que posteriormente otorgan la correspondiente acreditación (Rebolledo, 2015, p. 135). Esto es algo similar a lo que sucede en el ámbito de formación del profesorado español, respecto a las llamadas prácticas externas.

Respecto a la duración de la formación de los futuros docentes ingleses, Vega Gil (2005) nos informa de que existen varios modelos formativos para conseguir el QTS (qualified teacher status). Estos modelos son el simultáneo, consecutivo, integrado y el curricular. El lugar es el centro de formación del profesorado, llamado Edge Hill. La duración de la formación depende de la opción que se tome para acceder a la profesión docente pero, tal y como afirma Rebolledo (2015):

En Inglaterra y Gales, los estudios pueden variar entre tres y cinco años, ya que suma el tiempo de los estudios de grado (tres o cuatro años) y, en el caso de que se curse el postgrado, se incrementa en un curso más a tiempo completo o dos a tiempo parcial. En los modelos de formación simultáneos, el Graduate Teacher Program (GTP) se compone de estudios de tres o cuatro años. (p. 136)

Por último y para concluir el desarrollo del parámetro I, hablaremos del sistema que hay respecto a formación para el profesorado en Finlandia. Este país cuenta con una extensión, desde los años 70, de cinco años para la formación de sus docentes. Según su Ministerio de Educación y Cultura, esta duración es igual tanto si hablamos de la etapa educativa de educación primaria, como si nos referimos a educación secundaria. “En un primer momento, se cursa una licenciatura (Bachelor’s degree) de tres años, lo que se complementa con un máster de dos cursos de duración” (Ministry of Education and Culture, 2014, como se citó en Rebolledo, 2015). El lugar de estudio o formación (Vega Gil, 2005) son las Facultades de Pedagogía, tanto en el ámbito de educación infantil como en la formación del profesorado de educación primaria.

5.2 Parámetro II: Etapas y escolarización obligatoria

La escolarización obligatoria, así como las fases curriculares organizativas o etapas educativas, son aspectos cambiantes dependiendo del país que tratemos. Esto es así ya que en

todos los países hasta ahora mencionados la etapa de obligatoriedad escolar cambia, a excepción de que en algunos pueda coincidir. Por otro lado, los contenidos y las etapas escolares son distintas en cada sistema educativo y van a depender de la Legislación individual que cada lugar siga.

En Francia, “la obligatoriedad escolar en el sistema escolar francés está establecida entre los 6 y los 16 años e impartida en el École Élémentaire (cinco cursos; desde los 6 hasta los 11 años) y los Collège (desde los 11 hasta los 15 años)” (Vega Gil, 2005, p. 171). Por su parte, la educación primaria (Vega Gil 2005) podemos dividirla en dos ciclos, uno de dos cursos y otro de tres cursos, siendo el primer ciclo el de aprendizajes fundamentales y el segundo el de profundización. La enseñanza infantil comprende el período desde los 3 hasta los 6 años y está dividida en un único ciclo llamado École Maternelle. La etapa de educación secundaria comprende dos ciclos: Collège y Lycée, en los que el primero va desde los 11 años hasta los 15, mientras que el segundo va desde los 15 hasta los 18 años (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2021).

España presenta una etapa de educación infantil en la que hay dos ciclos. El primer ciclo comprende hasta los 3 años y el segundo, desde los 3 hasta los 6 años. Respecto a la etapa de educación primaria (6-12 años), al contrario que en Francia, en España contamos con tres ciclos de dos cursos cada ciclo, aunque coincidimos con el sistema educativo francés en comenzar la obligatoriedad a los 6 años. Esta etapa obligatoria finaliza con la Educación Secundaria Obligatoria o E.S.O, también a los 16 años. Posteriormente, el sistema educativo cuenta con otras etapas que carecen de obligatoriedad, como son el Bachiller, Enseñanzas Universitarias o Formación Profesional, entre otros.

En Alemania hay un periodo genérico referente a la educación pre- escolar y por otra parte, hay un período elemental. Dicho periodo “se refiere a todas las actividades educativas institucionalizadas desde el nacimiento hasta el comienzo de la escolarización obligatoria, el período de la “educación elemental” se concentra en la educación de niños y niñas de 3-6 años” (Kottoff y Pereyra-García, 2009, p. 5). Por lo tanto, la obligatoriedad escolar en Alemania se asemeja a la de España o Francia, pues también comienza en la edad de 6 años. El nombre que reciben las escuelas de lo que aquí conocemos como educación infantil, es jardín de infancia o mayoritariamente Kindergarten.

Respecto a la enseñanza primaria (Grundschule), Alemania da el comienzo a esta etapa de manera general a los 6 años, finalizando a la edad de 12 años. De esta manera, oficialmente se produce el comienzo y el fin de la escolarización obligatoria. No obstante, cabe destacar que “se han generado iniciativas que postulan el comienzo de la edad de obligatoriedad a los 5 años posponiendo, a su vez, la selección de la entrada en una de las ramas de escuela secundaria del sistema tripartito alemán de enseñanza secundaria” (Kottoff y Pereyra-García, 2009, p. 5).

La enseñanza secundaria se divide en dos secciones o fases: la fase de enseñanza secundaria inferior, que comprende los años 5-9/10 de la escolarización, y la fase de enseñanza secundaria superior correspondiente a los años 10-12/13. Los años 5 y 6 de la escuela secundaria obligatoria se conciben como una “fase de orientación” (Orientierungsstufe), frecuentemente unida a una de las tres ramas principales de las escuelas secundarias: la Hauptschule, la Realschule y el Gymnasium. (Kottoff y Pereyra-García, 2009, p. 8)

El caso de Inglaterra, respecto a la etapa de escolarización obligatoria es diferente. Esto es así ya que en este sistema educativo la obligatoriedad se adelanta a la edad de 5 años, al contrario que en el resto de los países anteriormente mencionados. Dicha etapa llega hasta la edad de 16 años y “está dividida en cuatro etapas (5-7; 8-11; 11-14 y 14-16)” (Vega Gil, 2005, p. 174). Respecto a la división de etapas o estructura curricular, Vega Gil (2005) nos dice lo siguiente:

Tenemos que referir la existencia de tres tipos de escuelas. Las first schools para los alumnos entre 5 y 8 años; las middle schools para alumnos entre 8 y 12/13 años y las high schools (escuela secundaria) para los alumnos desde los 12/13 años hasta los 16. Esta última categoría se concreta en tres ofertas institucionales. Las comprehensive schools que son las escuelas polivalentes que expresan la escuela comprensiva como instrumento social de igualdad a través de la educación. Las grammar schools que reciben alumnos desde los 11 hasta los 18/19 años y que son selectivas al elegir a sus alumnos por el rendimiento que ofrecen. El specialist schools programme (iniciado en el año 2000 pero que ya existen más de 600) que imparten el currículo nacional pero se especializan en alguna de las siguientes áreas temáticas: tecnología, lenguas, deportes o artes. (p. 174)

Desde los 11 hasta los 18 años aparece la etapa de post-obligatoriedad. Esta etapa, se realiza en tres tipologías de centros diferentes y consta de una duración máxima de dos años. Dichos tipos de centros reciben el nombre de enseñanza secundaria superior de carácter general (sixth forms colleges), cursos de formación profesional (tertiary colleges) y cursos de formación continua (further education colleges) (Vega Gil, 2005).

Por último, el país de Finlandia tiene una escolarización obligatoria que se comprende en el desarrollo total de 9 años. Esta escolarización, que comienza a los 7 años y termina a los 16, “está regulada por una ley específica aprobada en 1998” (Vega Gil, 2005, p. 182). La educación básica va desde los 7 años hasta los 9 años, aunque la educación primaria sería toda la etapa obligatoria (Info Finland, 2021).

Cabe destacar que en el sistema educativo finlandés no es obligatoria la asistencia al colegio. Autores como Vega-Gil (2005) nos recalcan este aspecto:

No existe ninguna obligación de asistir a la escuela, ya que la educación obligatoria se puede adquirir por otros medios (como la educación doméstica, encargándose el municipio de verificar los progresos de los niños y niñas; no obstante, es un porcentaje mínimo el que opta por esta alternativa liberal) (p. 182).

Como vemos, las etapas y escolarización obligatoria son variadas, pero la mayoría de los países mencionados anteriormente optan por tomar el inicio de la obligatoriedad a la edad de 6 años. De esta manera, vemos cómo Inglaterra y Finlandia presentan cambios entre sí notablemente, pues mientras el primer país prefiere adelantar la edad de escolarización obligatoria a los 5 años, Finlandia apuesta por un retraso hasta los 7 años. Por otro lado, nos llama la atención el caso de Alemania, país donde a pesar de que en la mayoría de países la educación sea obligatoria hasta los 16 años, se opta por dejar el límite en la edad de 12 años.

5.3 Parámetro III: Selección del director

En el caso del director y su proceso de selección, esta figura ha tenido una notable importancia en los centros escolares a lo largo de la historia.

En este sentido, han sido muchas las investigaciones que resaltan la importancia de la labor directiva para la calidad de las escuelas. Y es que el papel del director dentro de la escuela ha sido cuestionado desde todos los colectivos, investigadores y organizaciones internacionales tanto en Europa como en otros continentes. (Escamilla, 2006; OCDE, 2004, como se citó en Valle y Martínez, 2010)

En el caso de España, la selección del director consiste en un concurso de oposición. En otros países como Inglaterra y todo Reino Unido, el director es elegido mediante entrevista. En Francia y Finlandia, los responsables de esta elección son la autoridad local y el colegio (Valle y Martínez, 2010, p. 59), mientras que Alemania realiza una evaluación y mediante los resultados obtenidos, los ministerios de los *lander* toman la decisión de elegir o no al aspirante a director (Eurydice, 1996).

Respecto a los requisitos para acceder a la dirección del centro educativo, se exige un tiempo mínimo de experiencia como docente y una formación inicial en el caso de Francia y también en España, en concreto desde el año 1997. En Inglaterra la experiencia mínima en referencia a los años de trabajo no es un requisito, sin embargo, los aspirantes deben tener una experiencia específica en tareas administrativas que se hayan realizado dentro del centro. Alemania exige, además de una experiencia profesional ya requerida, trabajos por parte del aspirante de cara a la función pública. Por último, el sistema educativo finlandés nos muestra como requisito de selección una formación de carácter obligatorio, que será una titulación en administración de centros públicos (Eurydice, 1996).

Para finalizar, analizaremos la dependencia funcional del director en cada país. “Los directores responden ante el Ministerio o ministerios de Educación del país: ante los *länder* en Alemania, las comunidades autónomas en España y el Estado central en Francia” (Eurydice, 1996). Por su parte, Finlandia otorga los poderes a las autoridades locales, que son informadas de manera personal por el director. Inglaterra y País de Gales tienen las *local education authorities* (LEAs). Estas, son autoridades educativas locales, que se encargan de subvencionar los directores de los centros docentes. Los directores de Inglaterra responden ante los *school governing bodies* (organismos responsables de la organización del centro) (Eurydice, 1996).

6. Resultados

Tabla 1. Sistema educativo de Francia

Formación del profesorado	Etapas curriculares referidas y escolarización obligatoria	Selección del director
- Institus Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM). - 5 años (Licence + IUFM).	- Obligatoriedad: 6-16 años. - Educación primaria: École Élémentaire (de 6 a 11 años).	- Selección por parte de la autoridad local y el colegio. - Requisitos: Experiencia docente mínima. - Dependencia funcional: Ministerio de Educación

Los Institutos Universitarios de Formación de Maestros son los principales responsables de la formación de los futuros docentes de Francia. Como vemos en la tabla 1, dicha formación se basa en un proceso de cinco años, donde hay dos etapas: dos años para la tres años para la Licence y dos en los IUFM. La obligatoriedad de escolarización tiene su comienzo a los 6 años, con un total de cinco cursos y la selección del director es asunto del propio centro, aspecto que da a este sistema educativo una autonomía notable.

Tabla 2. Sistema educativo de Finlandia

Formación del profesorado	Etapas curriculares referidas y escolarización obligatoria	Selección del director
- Licenciatura (Bachelor's degree) + Máster. - 5 años.	- Obligatoriedad: 7-16 años. - Educación primaria: Peruskoulu (7-16	- Formación obligatoria: Titulación en Administración de Centros Públicos.

	años).	- Dependencia funcional: Autoridades locales.
--	--------	--

Como vemos en esta tabla, Finlandia tiene una formación de 5 años incluyendo el Máster, por lo que se establece una mayor formación de calidad y especialización. Sin embargo, la obligatoriedad a la hora de escolarizar al alumnado comienza un año después que en el caso de Francia, al igual que la formación para obtener el puesto de director diferente también; en el caso de Finlandia, es obligatoria la formación.

Tabla 3. Sistema educativo de Inglaterra

Formación del profesorado	Etapas curriculares referidas y escolarización obligatoria	Selección del director
- Centro de Formación (Edge Hill). - 3-4 años.	- Obligatoriedad: 5-16 años. - Educación primaria: First Schools (5-8 años), Middle Schools (8-12 años).	- Entrevista. - Requisitos: Experiencia en tareas administrativas dentro del colegio. - Dependencia funcional: Autoridades Locales.

En este país hay una notable diferencia en los años de escolarización obligatoria. Mientras que en el resto de países la media oscila en los seis años, Inglaterra opta por adelantar la fase a los cinco años. Por otro lado, si nos fijamos en la elección al director, Inglaterra mantiene la similitud con Francia al establecerse el requisito de una experiencia anterior. No obstante, en el caso de Inglaterra esa experiencia requiere tareas administrativas dentro del colegio, mientras que Francia opta por evaluar una experiencia en años como docente. Esto hace que la elección del director en el sistema educativo inglés pueda ser más

temprana a la vez que profesional, pues hablamos de docentes que han visto en primera persona muchas tareas de administración antes de ser directores.

Tabla 4. Sistema educativo de Alemania

Formación del profesorado	Etapas curriculares referidas y escolarización obligatoria	Selección del director
- Escuelas Superiores de Pedagogía. - 4 años.	- Obligatoriedad: 6 años. - Educación primaria: Grundschulen (6- 12 años).	- Evaluación mediante los Lander (Ministerios de Educación). - Requisitos: Experiencia mínima como docente + trabajos en la función pública. - Dependencia funcional: Ministerios de Educación.

Tabla 5. Sistema educativo de España

Formación del profesorado	Etapas curriculares referidas y escolarización obligatoria	Selección del director
- Facultad de Educación en Universidades. - 4 años.	- Obligatoriedad: 6-16 años. - Educación primaria: 6 a 12 años.	- Requisitos: Concurso oposición + tiempo mínimo de experiencia docente. - Dependencia funcional: Ministerio

		de Educación.
--	--	---------------

Por último, si analizamos la tabla 3 y 4 por su similitud en diversos aspectos. Por un lado, Alemania y España mantienen un periodo máximo de formación de cuatro años, sin incluir máster. Por otro lado, estos países también son similares a la hora de comenzar la escuela obligatoria, (pues ambos se centran en la edad de seis años) y la etapa de educación primaria, donde ambos optan por el periodo de seis a doce años. Sobre la elección del director diremos que en ambos países se evalúa a los aspirantes y depende de los Ministerios. Esto hace que dicha elección gane un grado de objetividad.

7. Conclusiones

Como vemos, la formación del profesorado es un parámetro que se diferencia entre los cinco países analizados, sobre todo, en el aspecto del lugar donde se realiza dicha formación. No obstante, la media de tiempo dedicado oscila en la mayoría en un periodo de 4 a 5 años. En el caso de Finlandia, donde se cumple el periodo máximo de 5 años, vemos cómo la obligatoriedad de formación incluye un año de máster. Eso nos hace pensar que es el país donde más se incide en la óptima preparación de los futuros docentes.

El comienzo de la escolarización obligatoria en la mayoría de países a los 6 años, exceptuando Finlandia, donde se retrasa un año y comienza a los 7. Respecto a las etapas educativas referidas a la educación primaria, el caso de Finlandia es el más trascendente, pues como vemos, la escuela primaria llega hasta los 16 años.

Por último, la selección del director es el aspecto que más diferencias ha mostrado. Mientras España, Alemania y Francia, tienen una dependencia funcional en sus directores de la mano de los Ministerios de Educación, Finlandia e Inglaterra la tienen mediante las autoridades locales. Sin embargo, el detalle más destacable reside en los requisitos para la elección del director, donde Finlandia mantiene una obligatoriedad en la formación para la obtención de la titulación en administración de centros públicos.

En conclusión, el sistema educativo mejor preparado respecto a los parámetros establecidos es el de Finlandia. Esto es así ya que es el que más sobresale en la importancia de aspectos como la formación del profesorado (que incluye obligatoriamente máster) y la de la figura del director (formación obligatoria). Seguidamente, podríamos decir que el sistema educativo francés se encuentra en un grado bastante alto de similitud con el español. Alemania e Inglaterra mantendrían similitudes (como la etapa de obligatoriedad) con los demás países y también diferencias (como los requisitos de acceso a director), pero se mantienen en la línea de un modelo estándar educativamente hablando.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Google Académico.
http://formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/18_TemasEducacion/La%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf
- Blázquez Peinado, M, D. (1998) *La ciudadanía de la Unión*. Universitat de València.
<http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/europa/introduccion/adonnino.htm>
- Burbules, C. N. y Torres, C. (2001). Globalización y educación. *Ministerio de Educación y Formación Profesional. Revista de educación*. N° Extraordinario 2001, art. 2.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2001/re2001/re2001-02.html>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J, M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 9 (39-56).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Contreras Serrano, A. y Galache Matabuena, C. (2019). Más educación en Europa, más Europa en la educación. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. 6 (17-27). <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190669>
- EURYDICE, Red Europea de información en educación. (1996). *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*.
https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1996_eurydice_-_schools_heads_in_the_european_union_sp.pdf

Educación básica. (2021). InfoFinland.
<https://www.infofinland.fi/es/vida-en-finlandia/educacion/enseanza-paranios/educacion-basica>

European Education Area. *Hacia un Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.*
https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es
European policy cooperation (ET 2020 framework). (2020, 11 febrero). Educación y
formación - European Commission.
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

García Rubio, J. (2015). *El proceso de descentralización educativa en España.*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349095>

Guardia González, S., Pesquero Franco, E. y Ronchi Ferrari, E. (1998). *La educación y la formación del profesorado de primaria hacia la Europa del futuro.*
Universidad Complutense de Madrid.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/5204>

Ibáñez-Martín, J. A. (2002). *Tendencias en la Política de la Educación de la Unión Europea.*
https://www.researchgate.net/publication/44385603_Tendencias_en_la_Politica_de_la_Educacion_de_la_Union_Europea

Kottoff, H-G. y Pereira-García, M, A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania.
Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 13(2), 1-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059952>

Libro Blanco sobre la educación y la formación; Enseñar y Aprender hacia la sociedad cognitiva. Comisión de las Comunidades Europeas. (1995).
EUR-Lex

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

López Rupérez, F. (2001). Globalización y metapolíticas en educación. *Revista de Educación* | Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2001/re2001/re2001-18.html>

Marco estratégico de Educación y Formación ET2020. (2020). *Redie-Eurydice* | Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>

Melgarejo, J. (2006). *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses.* *Revista de Educación* | Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re2006/re2006-13.html>

Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2021). *Legislación.*
<https://minedu.fi/etusivu>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Estudiantes.*
<https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/portada.html>

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2021). Consulado General de España en París. *Estudiar en Francia.*
<http://www.exteriores.gob.es/Consulados/PARIS/es/VivirEn/Paginas/EducacionSanidad/EstudiarEnFrancia.aspx>

- Nóvoa, A. (2010). *La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197813>
- Nóvoa, A. (2021). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*. Número 49. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07.htm>
- Programa de trabajo Educación y Formación 2010: Informe conjunto del Consejo y de la Comisión Europea*. (2010). Junta de Castilla y León. <http://eucyl.jcyl.es/web/jcyl/Eucyl/es/Plantilla100DetalleFeed/1277999678552/Noticia/1272896681542/Comunicacion>
- Prats, J. (2008). *Los sistemas educativos de la unión europea. Diversidad de caminos, mismos objetivos*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565973>
- Pierre, H. (2020). *La educación y la formación profesional | Fichas temáticas sobre la Unión Europea | Parlamento Europeo*. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/139/la-educacion-y-la-formacion-profesional>
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976 sobre un programa de acción en el ámbito de la educación*. (1976). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A41976X0212>
- Ríos González, M. F. (2002). *Evolución de la educación permanente en Europa*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181508>

- Rebolledo, G. T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5112394>
- Vega Gil, L. (2005). *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.* <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5cd5a87a-b84e-4ae9-96ac-cff588f21ac2/re33610-pdf.pdf>
- Valle, M. J. y Martínez, C. A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC.* (1), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494122>

