

LA PREPARACION PARA LA VIDA

Participación española en los trabajos del
proyecto n.º 1 del Consejo de Cooperación
Cultural del Consejo de Europa

INSPECCION DE BACHILLERATO

documentos de trabajo

10

INSPECCION DE BACHILLERATO
DOCUMENTOS DE TRABAJO

N.º 10

LA PREPARACION PARA LA VIDA

Participación española en los trabajos del proyecto n.º 1
del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa

Este documento ha sido preparado por el representante español en el Grupo Director del Proyecto,
SANTIAGO GABRIEL MURCIA, Inspector de Bachillerato del distrito de Salamanca

BIBLIOMEC
054692



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS



R. 115.297

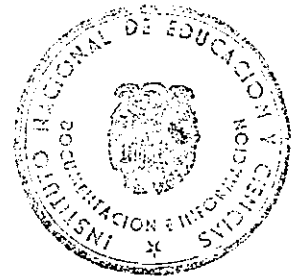
INSPECCION DE BACHILLERATO
DOCUMENTOS DE TRABAJO PUBLICADOS

1. «Curso de Perfeccionamiento Profesional para Inspectores de Enseñanza Media» (La Rábida, 1976).
2. «Evaluación del primer curso de Bachillerato. 1975-1976» (octubre 1976).
3. «Seminario sobre Evaluación de Profesores y Centros de Bachillerato» (El Escorial, 1977).
4. «Seminarios Permanentes de Inspectores de Enseñanza Media» (Madrid, mayo-junio 1979).
5. «Evaluación de Profesores Agregados de Bachillerato» (Curso 1978-79).
6. «Trabajos elaborados en la reunión plenaria de Inspectores de Enseñanza Media».
 - Formación, Selección y Perfeccionamiento del Profesorado de Bachillerato.
 - Directrices para una posible norma reguladora de los Seminarios Didácticos en los Institutos de Bachillerato.
 - Ante una posible reestructuración de las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional. (Madrid, marzo de 1980).
7. «La enseñanza de Ética y Moral en el Bachillerato» (Curso 1979-80).
8. «Seminarios Permanentes de Inspectores de Bachillerato» (mayo-junio 1980).
9. «Proyecto de Evaluación de Programas» (I) (Curso 1979-80).
10. «La Preparación para la vida». Participación española en los trabajos del Proyecto núm. 1 del CCC.

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se prohíbe la reproducción total o parcial del texto de esta obra sin autorización expresa del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
IMPRIME: ARTES GRAFICAS CLAVILEÑO, S. A. - PANTOJA, 20 - MADRID-2
DEPOSITO LEGAL: M. 41.322-1981 - I.S.B.N.: 84-369-0884-8-X
IMPRESO EN ESPAÑA



INDICE DE MATERIAS

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCION	7
1. EL CONSEJO DE EUROPA	9
2. PROYECTO NUMERO 1 del C.C.C. «PREPARACION PARA LA VIDA»	13
3. SOBRE «LA PREPARACION PARA LA VIDA DEL TRABAJO»	17
3.1. Aspectos significativos de los sistemas educativos en algunos países europeos, extraídos de la bibliografía del Proyecto número 1, en su apartado «Preparación para la vida del trabajo»	17
3.2. Visita realizada al «Lycée Malherbe», en Caen (Francia) del 24 al 27 de abril de 1979	24
4. SOBRE LA ORIENTACION	33
4.1. Visión que se recoge en las actividades e informes que, acerca de este aspecto del Proyecto número 1, se han realizado	33
4.2. Reunión de trabajo sobre «La utilización del tiempo libre». Barcelona, 15 al 17 de octubre de 1980.	35
5. SOBRE LA EDUCACION TECNOLOGICA	41
5.1. Reunión de trabajo sobre «Los <i>packages</i> pedagógicos para la educación tecnológica». Roma-Albano, 27 al 31 de octubre de 1980	41
5.2. Reunión de trabajo sobre «La formación de profesores de educación tecnológica». Madrid, 17 al 20 de noviembre de 1980	46
6. SOBRE «LA PREPARACION PARA LA VIDA EN UNA SOCIEDAD DEMOCRATICA»	53
6.1. «Atelier» de trabajo sobre «La préparation à la vie en société et dans une démocratie». Atenas, 30 de septiembre al 30 de octubre de 1980	53
7. SOBRE LA PREPARACION PARA LA VIDA EN CENTROS CONSIDERADOS COMO «BONNES ECOLES»... ..	59
7.1. Visita realizada al centro «San Estanislao de Kostka». Málaga, 22 al 24 de abril de 1980	59
7.2. Visita realizada a Centros de Enseñanza Media en Deurne. Bélgica, 9 al 11 de junio de 1980	63
NOTA FINAL	70
BIBLIOGRAFIA	71

INTRODUCCION

Los trabajos del proyecto «Preparación para la vida» del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa comenzaron en 1978 y finalizarán en 1982. El propósito de este proyecto es investigar en qué medida los planes de estudio correspondientes a los cursos finales de la escolaridad obligatoria y a los primeros de la no obligatoria abordan objetivos de preparación para la vida, así como elaborar propuestas que estimulen en esta dirección a las autoridades educativas de los países participantes en el proyecto. Frente a programas meramente instructivos pensados siempre en función de estudios ulteriores, pero desconectados de las necesidades de integración de los alumnos en el medio que les rodea, cada vez aparece más necesario adecuar los programas en orden a conseguir una formación integral del alumno que le permita el máximo desarrollo de su personalidad, una capacidad de integración social que le ponga en situación de participar en un contexto democrático y una relación más eficaz entre las aulas y el mundo del trabajo.

El tema adquiere mayor actualidad en unos momentos en que se están sentando las bases de una posible reforma de nuestras En-

señanzas Medias sobre supuestos coincidentes de algún modo con los objetivos del proyecto «Preparación para la vida».

La presente publicación no incluye ni mucho menos la totalidad de los trabajos del proyecto, que en su momento deberán ser difundidos en todos los países integrantes del mismo, sino solamente una sucinta crónica de la participación española, que pueda servir como una primera aproximación al conocimiento del proyecto.

Cabe hacer, finalmente, dos precisiones. Primera, que esta publicación aparece en la serie de documentos de trabajo de la Inspección de Bachillerato, porque inspectores de Bachillerato son el corresponsal nacional del Proyecto, el representante español en el Grupo Director y algunos de los participantes en los diversos grupos de trabajo. Segunda, que un trabajo específico encargado por el propio Grupo Director a la Subdirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia es objeto de una publicación independiente con el título «Preparación para la vida en una sociedad democrática de Europa Meridional».

1. EL CONSEJO DE EUROPA (1)

El Consejo de Europa es la organización política más antigua de todas las existentes en Europa occidental. En su ya largo camino recorrido desde el 5 de mayo de 1949, fecha de su constitución, ha trabajado incansablemente para conseguir los objetivos que se propuso desde su nacimiento: una unidad más estrecha entre todos los países europeos, mejores condiciones de vida para sus ciudadanos, desarrollo de los valores humanos, constante defensa de los principios de la democracia parlamentaria, de la primacía del derecho y de los derechos del hombre.

En esta organización política que tiene su sede en Estrasburgo pueden integrarse todos los países europeos que lo soliciten, a condición de que reconozcan y cumplan en sus propios regímenes políticos los objetivos antes enumerados. Por otra parte, cualquier país miembro que en un momento dado deje de cumplir estos objetivos puede ser separado de la organización.

En 1981, el Consejo de Europa cuenta con 21 Estados miembros y representa los intereses comunes de todos sus ciudadanos, cuyo número se aproxima a los cuatrocientos millones. España es uno de estos 21 Estados miembros del Consejo de Europa, al que se integró de pleno derecho en diciembre de 1977.

Desde su origen, en su estatus jurídico, firmado en Londres, el Consejo de Europa aparece constituido por un Comité de ministros y una Asamblea parlamentaria. La cooperación continua y flexible de ambos órganos, apoyados en su tarea por altos funcionarios y expertos, consigue armonizar las situaciones políticas de los distintos países y adoptar normas y conductas comunes.

El Comité de ministros

Este Comité está compuesto por los 21 ministros de Asuntos Exteriores de los Estados

(1) Le Conseil de l'Europe: objectifs, fonctionnement travaux. Direction des services de presse et d'information. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

miembros. Es órgano de decisión, se responsabiliza del conjunto de los trabajos del Consejo de Europa y se pronuncia sobre las recomendaciones que le presenta la Asamblea parlamentaria y sobre las proposiciones de los comités de expertos gubernamentales.

El programa de trabajo del Comité de ministros se establece en un plan, a medio plazo, de cinco años, y es revisado cada dos años en función de la evolución política y de los resultados conseguidos. Las reuniones del Comité de ministros se celebran en Estrasburgo dos veces al año, y sus delegados, representantes permanentes de los Gobiernos ante el Consejo de Europa, se reúnen, al menos, una vez cada dos meses.

Las decisiones del Comité de Ministros pueden plasmarse, bien en una resolución en la que se definen medidas comunes recomendadas a los Gobiernos, bien en una convención o en un acuerdo de obligado cumplimiento para los Estados que lo ratifican. La mayor parte de estas decisiones exigen la aceptación de la mayoría simple o de los dos tercios; no obstante, para todas las cuestiones consideradas de una importancia fuera de lo normal se requiere la unanimidad.

El programa de trabajo adoptado por los ministros o por sus delegados, respondiendo a la expresión de los Gobiernos, es desarrollado por once comités directivos, permanentes; cinco comités permanentes de expertos, destinados a una actividad definida, y ochenta y ocho comités de expertos que se disuelven al finalizar sus trabajos. Uno de los once comités directivos permanentes es el C. C. C. (Conseil de la Cooperation Culturelle), que tutela el Proyecto número 1, «Préparation à la vie», del que trataremos más adelante.

La Asamblea parlamentaria

Creada en 1949, fue la primera institución parlamentaria internacional de la historia. Aunque no posee ningún poder legislativo, la Asamblea es un órgano de deliberación que

juega el papel de interlocutor permanente del Comité de Ministros, a quien dirige sus recomendaciones tendientes a orientar la organización y las actividades del programa de trabajo. Para verificar la suerte reservada a estas recomendaciones, la Asamblea presenta ante el Comité de Ministros consultas por escrito o interpelaciones para que sean respondidas oralmente por el presidente del Comité cuando asiste a las sesiones de la Asamblea.

La Asamblea parlamentaria está formada por 170 miembros, que son nombrados por los parlamentos nacionales a quienes representan y se integran en seis grupos políticos multinacionales: socialista, demócrata-cristiano, independiente, grupo mixto de demócratas (R. P. R. francés, U. C. D. español, socialdemócrata portugués), liberal, comunista.

Se reúne tres veces al año, en sesión pública, y en cada una de estas sesiones desarrolla un debate político centrado en un problema de actualidad.

Por otra parte, parlamentarios y ministros mantienen un coloquio anual para discutir sobre una cuestión política de relevante importancia. En el interior de la Asamblea funcionan trece comisiones especializadas que se reúnen periódicamente a lo largo del año para preparar los trabajos e informes que serán discutidos en las sesiones.

Ostenta la presidencia un miembro elegido, por un mandato de un año, renovable, y que, según la tradición, asume esta función durante tres años.

La conferencia de los poderes locales y regionales

Para conseguir la unidad europea es necesaria una adhesión popular que salga de la multitud de regiones y comunidades locales que forman Europa. El Consejo, teniendo en cuenta esta realidad y buscando su apoyo y su cooperación, creó la Conferencia de los poderes locales y regionales.

Esta Conferencia, organismo único en su género en las instituciones europeas, está integrada por 170 representantes elegidos por los municipios y regiones de los 21 Estados miembros. Se reúne una vez al año y da su opinión, en calidad de órgano consultivo, acerca de los aspectos de la unificación europea que interesan de forma directa a las colectividades locales y regionales, a quienes informa a su vez del desarrollo de este proceso de unificación, pidiéndoles su aceptación y apoyo.

Es de destacar el papel que tiene atribuido de lazo de unión entre el Consejo de Europa y las C. Europeas, desplegando desde esa situación toda una actividad, dedicada a examinar de forma especial los problemas concernientes al medio ambiente, ordenación del territorio, política de gestión de comunidades y regiones, situación de los trabajadores emigrantes, política de empleo, etc.

Las conferencias de ministros especializados

Son cada vez más frecuentes y numerosos los temas que se tratan en el Consejo de Europa, concernientes a parcelas específicas de los distintos ministerios: educación, justicia, trabajo, sanidad, cultura, deporte, seguridad social, etc.

Para estudiar esos temas que exigen una preparación técnica y una especialización, se organizan expresamente estas conferencias de ministros cuyas reuniones y trabajos en esas áreas facilitan los contactos entre las distintas administraciones de los Estados, formulando proyectos que pueden ser objeto de una acción concertada y elaborando proposiciones susceptibles de figurar en el programa de trabajo del Consejo.

El Secretariado General

Un Secretariado internacional permanente instalado en Estrasburgo, lleva a cabo la realización de los trabajos del Consejo de Europa, asistiendo a los Comités ministeriales y gubernamentales, así como a las comisiones parlamentarias de la organización. Todas las personas que integran este Secretariado están obligadas a declarar solemnemente que no se dejarán influenciar por ninguna consideración de orden nacional y que nunca podrán aceptar instrucciones de ningún Gobierno.

En la actualidad forman el Secretariado unos 800 funcionarios internacionales pertenecientes a los 21 Estados miembros en una proporción determinada por la contribución financiera de cada Estado, que es, a su vez, proporcional al número de habitantes de su población.

El presupuesto del Consejo de Europa en 1979 se elevaba a 175 millones de francos franceses, siendo la contribución anual por cada persona de los 21 países, de 0,45 F. F.

Programa de trabajo

Para planificar las actividades intergubernamentales del Consejo de Europa en base a sectores y objetivos específicos, el Comité de ministros elabora el programa anual con un plan a medio plazo que cubre un período de cinco años revisado cada dos, teniendo en cuenta la evolución política, los avances de la cooperación europea y las realizaciones obtenidas en el cuadro del Consejo de Europa durante el período transcurrido.

Las actividades intergubernamentales del Consejo de Europa están agrupadas en ocho parcelas:

1. La salvaguarda y desarrollo de los derechos del hombre y las libertades fundamentales.
2. Los problemas sociales y socio-económicos.

3. La cooperación en el terreno de la educación y de la cultura.

4. Las cuestiones relativas a la juventud.

5. La protección y la promoción de la salud pública.

6. La protección de la naturaleza y la gestión de sus recursos; el medio ambiente y la ordenación del territorio.

7. Los poderes locales y las cuestiones relativas a la cooperación regional y municipal.

8. La cooperación en el terreno del derecho.

Los trabajos emprendidos en las diferentes parcelas culminan y se concretan en Convenciones y Cartas que constituyen el armazón jurídico formal de la cooperación entre los Gobiernos miembros, permitiendo, por otra parte, poner en común experiencias y recursos con vistas a asegurar la mayor difusión posible en los progresos llevados a cabo en Europa.

Los estudios y trabajos son sometidos regularmente a la atención de los Gobiernos, con el fin de armonizar las medidas tomadas por los distintos países.

Algunas informaciones de interés

La bandera europea.—Es el símbolo de la unificación de Europa. Adoptada en 1955 es de color azul y tiene doce estrellas doradas colocadas en círculo.

El himno europeo.—Es el prelude de la Oda a la Alegría, de la Novena Sinfonía de Beethoven, elegido, por el Comité de ministros, en enero de 1972, previa proposición de la Asamblea parlamentaria. Herbert Von Karajan es el compositor que hizo los arreglos especiales de este himno que es entonado en el Consejo de Europa y en todos los Estados miembros con ocasión de ceremonias europeas.

El día de Europa.—Se celebra el 5 de mayo, fecha del aniversario de la fundación del Consejo. Fue fijado en octubre de 1964 con la intención de asociar más estrechamente a todos los ciudadanos en el proceso de unificación europea. El día de Europa se consagra cada año a un tema diferente y se celebra en numerosas localidades.

Premio de Europa.—Fue instituido en 1953 y se concede cada año a una comunidad que se haya esforzado notablemente, llevando a cabo actividades destinadas a propagar la idea de una Europa unida. Además del primer premio también se conceden banderas del Consejo a algunas comunidades que han trabajado en esta idea.

Diploma europeo.—Se concede a ciudades, emplazamientos o parajes de belleza excepcional que ofrecen un interés internacional y europeo, y son cuidados y protegidos con esmero.

El Palacio de Europa.—En los comienzos del año 1977 se terminó de construir el nuevo edificio. Fue concebido para satisfacer las necesidades del Consejo de Europa y de la Asamblea de la Comunidad Europea o Parlamento Europeo. El Palacio de Europa está situado junto al parque de «l'orangerie». Contiene numerosas salas de reunión y de redacción, una sala de prensa, estudios de radio y televisión, tres bibliotecas, tres restaurantes y, naturalmente, despachos para los funcionarios del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo. También tiene instalaciones para la interpretación simultánea, con posibilidad de utilizar hasta siete idiomas distintos. De todas formas, las dos lenguas oficiales, utilizadas en las reuniones de trabajo son el francés y el inglés.

Dirección: Conseil de l'Europe. Avenue de l'Europe. 67006 Strasbourg-Cedex. Téléphone: (88) 614761. Téléx: 870943.

2. PROYECTO NUM. 1 DEL C. C. C. «PREPARACION PARA LA VIDA»

Origen y objetivos del Proyecto

El Consejo de la Cooperación Cultural en su reunión del mes de febrero de 1978, aprobó el Proyecto núm. 1 «Préparation à la vie». La idea nació de la respuesta que los Estados miembros dieron a la consulta que se les había hecho, en 1977, acerca de los temas prioritarios que deberían tenerse en cuenta al elaborar el programa escolar del C. C. C., para el período 1978-1981. Hay que señalar que las respuestas de los Gobiernos recogían la preocupación por esa situación de los jóvenes en paro y desprovistos, en muchos casos, de una formación que les permitiera, llegado el momento, enrolarse en alguna actividad y buscar caminos de realización personal. Esta preocupación que manifestaron los Estados consultados, se reflejaba en los medios de comunicación que, en definitiva, se hacían eco de una inquietud muy extendida entre la opinión pública. Así pues, el C. C. C., al aprobar el Proyecto, emprendía caminos que pudieran encontrar una respuesta a la petición que presentaba la sociedad.

Aunque el problema más acuciante dentro de la situación de los jóvenes era el del paro, y ello exigía tomar unas medidas que facilitarían el paso de la escuela a la vida profesional con una formación apropiada, el Consejo de la Cooperación Cultural, en el Proyecto núm. 1, decidió enfrentarse con el tema, de una manera más amplia, inspirándose en los principios de la educación permanente y en la declaración sobre «la escuela y sus relaciones con la comunidad», adoptada por la Conferencia permanente de Ministros europeos de educación en su 10 sesión, Strasbourg, junio 1977. Los ministros reconocen en su declaración, la importancia de ayudar a los jóvenes a adquirir la capacidad de ejercer un oficio, pero también señalan que es necesario contribuir a asegurarles un desarrollo personal y una integración social adecuada.

El objetivo del Proyecto núm. 1, consecuen-

te con esta idea más amplia, se definió en el estudio de las medidas que se deberían tomar en los contenidos, programas, métodos y actividades para que la Enseñanza Media, sobre todo a lo largo de los dos o tres años anteriores y posteriores al final de la escolaridad obligatoria, proporcionara a los jóvenes, en esos momentos en que tienen que tomar decisiones de una gran trascendencia para su porvenir, los medios de aprendizaje y conocimientos básicos necesarios para:

a) mejorar sus posibilidades de empleo y de adaptación a las situaciones laborales en constante cambio.

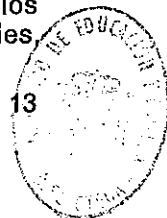
b) poder asumir un papel responsable y activo en su vida social y profesional.

Responsables del Proyecto: Grupo Director, Corresponsales nacionales, Equipo del Secretariado

Desde el comienzo, el Proyecto despertó un vivo interés, y un gran número de Estados —diecinueve en la actualidad— se integraron en el Grupo Director con el encargo de planificar y poner en marcha los trabajos del mismo. Este Grupo Director está integrado por 23 miembros: 21 representantes de 19 Estados miembros y dos representantes de los Proyectos 2 y 3, «Réforme et développement de l'enseignement tertiaire» y «Développement de l'éducation des adultes», con los que el Proyecto núm. 1 tiene constante relación. Hay que indicar que desde el comienzo se adhirieron al Grupo dos representantes más, pertenecientes a Finlandia y a la Santa Sede.

Los representantes del Grupo Director, presididos desde el comienzo del Proyecto por el representante de Francia, Rector Henri Gauthier, asisten a todas las reuniones de trabajo representando a sus países, y también de forma ocasional aceptan y llevan a cabo misiones y actividades que le son confiadas por el Grupo a quien en dicho caso representan.

Para evitar una continua solicitud de los Departamentos de relaciones internacionales,



y con el fin de darle una mayor agilidad a la tramitación de toda la información y documentación que se establece entre el Grupo Director de Proyecto y los países que lo integran, cada Estado miembro designó desde el comienzo un corresponsal nacional, que tiene como encargo tramitar toda la documentación del Proyecto y procurar al Grupo director y al Secretariado todas las informaciones acerca de los estudios y programas nacionales que tengan relación con el Proyecto. También se encargan de organizar las reuniones y visitas nacionales que el Grupo de Proyecto desarrolla, previo ofrecimiento.

El mayor peso del trabajo del Proyecto descansa sobre el equipo que el Secretariado permanente de la «División de l'Enseignement Scolaire», con su dirección y apoyo, ha afectado al Grupo director. Este equipo está compuesto por un consejero de programa, un asistente de programa y un secretario bilingüe.

Tratamiento del Proyecto

A partir de una encuesta en la que se invitaba a los Estados miembros que indicaran los elementos que les parecían más necesarios para una buena preparación para la vida, el Grupo Director, aunque comprendía que esta preparación debe ser el resultado de un proceso global, por razones de sentido práctico decidió tratar el tema, distribuyendo su contenido en los siguientes apartados:

- Preparación para la vida personal, que proporcione a los jóvenes la capacidad de resolver sus propios problemas y les permita encontrar por sí mismos caminos de desarrollo y realización personal.
- Preparación para la vida en sociedad y en democracia, que ayude a los jóvenes a establecer buenas relaciones interpersonales, capacitándoles a afrontar con éxito las responsabilidades en su vida familiar y les permita, al mismo tiempo, participar en la vida pública, local y nacional, pudiendo comprender los problemas de la política internacional.
- Preparación para la vida del mundo del trabajo, que proporcione, durante la etapa de obligación escolar, un conocimiento del mundo laboral e información acerca de las perspectivas de empleo, y después de la escolaridad obligatoria una formación profesional de amplia base, pudiendo desembocar, llegado el caso, en una formación profesional específica.
- Preparación para la vida cultural, que facilite la participación activa de los jóvenes en las muy diversas manifestaciones culturales: deporte, teatro, música, clubs..., dedicando una especial importancia a la formación de un espíritu equilibrado y crítico ante los medios de comunicación de masas.
- Preparación para una formación y estudios ulteriores, que posibilite continuar

o reemprender estudios superiores, o perfeccionar su formación, siguiendo una voluntad de promoción o las exigencias de una movilidad profesional.

Al mismo tiempo, el Grupo Director, desde los comienzos del Proyecto, y previa consulta, apoyó con entusiasmo la proposición formulada por los siete países de Europa meridional, para que, teniendo en cuenta las circunstancias específicas de estos países —socio-económicas, sociopolíticas y culturales— se atendieran los problemas que ellos mismos consideraban prioritarios:

- Orientación e información de los alumnos (a partir de funciones de tutoría, «Guidance» o lo que los países anglosajones denominan con el término de «Careers Education»).
- La educación tecnológica y la formación de los profesores responsabilizados de esta materia.
- La preparación para la vida de una sociedad democrática.

En realidad, como puede verse, estos aspectos se encontraban dentro de los dos grandes apartados del Proyecto, tendentes a una preparación del joven con vistas a su inserción en una profesión y a la formación para asumir responsablemente su papel como ciudadano partícipe en las tareas de la sociedad en la que vive.

Método de trabajo y calendario del Proyecto

Los procedimientos principales en los trabajos del Proyecto son:

- Diferentes tipos de reuniones de expertos, que van desde los pequeños grupos de trabajo en «atelier» hasta los grandes simposios y conferencias.
- Encargo y publicación de estudios y trabajos que versen en aspectos del Proyecto o realidades con él relacionadas.
- Visitas a experiencias significativas o proyectos piloto y subsiguientes análisis y evaluaciones.
- Reuniones periódicas del Grupo Director para hacer balances recapitulativos y la proyección consecuente de las actividades.

Con este método de trabajo, el Grupo Director estableció un calendario que se compone de tres etapas importantes:

a) Una etapa, operativa (1978-1980), que comprende el análisis de experiencias y planes innovadores que se llevan a cabo en países integrados en el Proyecto, al mismo tiempo que el estudio de trabajos encargados a expertos sobre temas o aspectos de la preparación para la vida.

b) Una etapa de síntesis (1981), en la cual

los resultados de la primera serán analizados y presentados en la gran Conferencia final. Esta Conferencia debería tener lugar en noviembre de 1981; sin embargo, el retraso en la elaboración de los trabajos, que ha supuesto la dimisión de un miembro en el equipo del Secretariado del Proyecto, ha obligado a retrasar la fecha a mayo de 1982.

Un grupo de redacción, compuesto por cinco miembros del Grupo Director, prepara una declaración que será sometida a la aprobación de la gran Conferencia. Finalmente las conclusiones de esta Conferencia, recomendaciones e informe final del Grupo Director del Proyecto, serán sometidos al C. C. C. en su reunión de junio de 1982.

c) La difusión de los resultados del Proyecto (1982) por medio de Seminarios de información, que tendrán lugar en los Estados miembros con la colaboración de expertos y la participación de todos aquellos implicados en el tema: profesores, padres, alumnos, etc.

Todo el Grupo opina que esta etapa ha de ser la más importante y que todos los Estados miembros del Proyecto han de procurar, en contra de lo que se ha hecho hasta ahora, facilitar todos los medios y ocasiones para difundir los trabajos y conclusiones del Proyecto, sacándolos de los archivos y dándolos a conocer a profesores, responsables, órganos de decisión y sociedad en general.

Cumplimiento del calendario

Dentro de este calendario, se le dio prioridad al aspecto de la «preparación para la vida del trabajo», y desde el comienzo, en la reunión del 9 y 10 de noviembre de 1978, el Grupo Director estableció un plan de visitas, estudios, seminarios, evaluaciones, actividades en suma, todas encaminadas a analizar este tema que según la opinión de todos los países exigía una atención más urgente. También se urgió el plan de trabajo destinado a estudiar los aspectos que presentaban un interés específico para los países de Europa meridional: orientación, educación tecnológica y formación cívico-social. El tratamiento de todos estos temas fue el siguiente:

Preparación para la vida del trabajo

Realización de diez visitas, previo ofrecimiento, a diez países en los que se estaban llevando a cabo experiencias innovadoras, que al parecer podían ser de gran interés para el grupo:

Austria	Diciembre 1978
Suiza	Enero 1979
Alemania	Febrero 1979
Francia	Abril 1979
Chipre	Mayo 1979
Inglaterra	Octubre 1979
Holanda	Octubre 1979
Dinamarca	Diciembre 1979
Portugal	Noviembre 1979
Irlanda	Enero 1980

Publicación del estudio del profesor Nicola Cacace «Emploi et métiers dans l'Europe des années 80».

Publicación del estudio «Demain la vie...», trabajo de síntesis de las diez visitas, realizado por el Conseiller de Programme M. Yves Deforge.

La Orientación «Careers Education»

Elaboración de informes nacionales por parte de los siete países de Europa Meridional sobre el tema de «Orientación» y formas de aplicación práctica en los centros de enseñanza. Estudio sobre el tema «Careers Education», redactado por el experto inglés Mr. Cooksey, a petición del Grupo Director.

Reunión de trabajo celebrado en Strasbourg los días 15 y 16 de octubre de 1979, en la que siete expertos pertenecientes a los países de Europa Meridional y el propio Mr. Cooksey analizaron y evaluaron los informes sobre la orientación «Careers Education».

«Atelier» desarrollado en Barcelona los días 15, 16 y 17 de octubre de 1980, con la participación de expertos de los siete países de Europa meridional, para tratar en el marco de «Careers Education» «La utilización del tiempo libre».

La Educación Tecnológica

Organización y desarrollo de Seminarios de trabajo que tuvieron lugar el primero en Lisboa, los días 12, 13 y 14 de noviembre de 1979; el segundo en Roma-Albano, del 27 al 30 de octubre de 1980, y el tercero en Madrid, del 17 al 20 de noviembre de 1980, estudiándose dentro del tema los aspectos de programas, medios y material didácticos y formación del profesorado.

Evaluación de resultados de esta disciplina implantada recientemente en los sistemas educativos de Grecia, Portugal y Chipre.

Preparación para la vida en una sociedad democrática

Con respecto a este tema, el grupo de países de Europa Meridional sugirió una estrategia de trabajo que fue aceptada. En ella se indicaba que cada país elaborara un informe nacional sobre la educación cívico-social y que al mismo tiempo reuniera toda la documentación posible sobre el tema. Sobre la base de estos informes y documentación, después de realizar visitas a algunos países para analizar experiencias significativas, un experto de fama internacional debería escribir un estudio sobre la educación cívico-social en Europa Meridional. Finalmente este estudio se sometería a análisis en un simposio, al que asistirían participantes de estos países. Los trabajos en este aspecto del Proyecto concluirían con una publicación recopilativa.

Fue el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación quien presentó al Grupo Director del Proyecto, en su reunión de 21 y 22 de marzo de 1979, la propuesta de realizar el estudio sobre la formación cívico-social en Europa Meridional, responsabilizándose del mismo, en calidad de experta, doña Carmen Fuente, a quien se uniría más tarde doña Mercedes Muñoz Repiso.

Se elaboraron los informes nacionales siguiendo las directrices y cuestiones clave redactadas por el Secretariado, y las señoras Fuente y Muñoz Repiso realizaron visitas a Italia, Grecia, Malta y Portugal para analizar experiencias que fueran con los informes nacionales la base del estudio. Este estudio fue presentado en el «atelier» de trabajo —que sustituyó al simposio previsto— celebrado en Atenas los días 30 de septiembre y 1, 2 y 3 de octubre de 1980.

La redacción definitiva y publicación del estudio de las expertas del I. N. C. I. E. sobre este tema tendrá lugar en el curso del año 1981.

Otros aspectos del Proyecto: «les dix bonnes écoles»

En otros aspectos, aunque no se les dio la misma urgencia y prioridad, también se han desarrollado actividades interesantes y de resultados positivos. En este sentido conviene destacar lo realizado dentro del apartado que el Grupo Director denominó «Bonne préparation globale à la vie».

Previo ofrecimiento por parte de los representantes del Grupo en nombre de sus autoridades se han realizado visitas a diez países para estudiar el funcionamiento, en todos los aspectos y resultados educativos, de centros escolares considerados como «Bonnes Ecoles».

Estas visitas se han llevado a cabo a lo largo del año 1980 por un equipo formado por Mlle. Trusso, del Secretariado Permanente del Proyecto, acompañada por un representante del Grupo Director —distinto para cada visita— y del corresponsal nacional del país visitado.

Los países visitados han sido: Alemania Fe-

deral, Noruega, Inglaterra, Suiza, Suecia, España, Bélgica, Dinamarca, Italia y Luxemburgo.

En el curso del año 1981 se publicará un informe de síntesis de todas estas visitas.

Aspectos del Proyecto que han recibido una menor atención

La preparación para estudios y profesiones ulteriores y la preparación para la vida cultural han sido aspectos que han recibido, según mi opinión, una atención mínima dentro del Proyecto. El primero de estos aspectos quizá se ha desatendido, pensando que el Proyecto número 2, con el que se está en constante intercomunicación, se ocupa de manera específica. En cuanto al segundo, las actividades se han reducido a la elaboración de un estudio sobre la formación para la comprensión de los medios de información, redactado por el jefe del Departamento de Prensa del Ministerio francés de Educación, monsieur M. C. Gambiez. La posterior celebración de un simposio, en el mes de julio de 1981, en Grenoble, sobre el mismo tema y la elaboración de las pertinentes conclusiones completarán las actividades sobre este aspecto del Proyecto, «La préparation à la vie culturelle».

Algunos estudios sobre aspectos del Proyecto

Entre los estudios encargados por el Grupo Director, además de los ya mencionados, podemos indicar que a lo largo del año 1981 se publicarán los elaborados por M. E. Befring, director del Centro noruego de formación especializado para profesores diplomados, sobre «La préparation à la vie personnelle et à la vie en société», y por el profesor K. Schleicher, de la Universidad de Hamburgo, sobre «La formation aux responsabilités parentales et familiales».

Así, pues, con las matizaciones que se han indicado, se puede decir que el Proyecto «grosso-modo», ha llevado el ritmo que se había fijado el Grupo Director, y se espera cumplir hasta su final, en 1982, las etapas marcadas, consiguiendo los objetivos que se fijaron en su comienzo.

3. SOBRE LA «PREPARACION PARA LA VIDA DEL TRABAJO»

3.1. Aspectos significativos de los sistemas educativos, en algunos países europeos, extraídos de la bibliografía del Proyecto núm. 1, en su apartado «Préparation à la vie du travail»

No es fácil sintetizar en unos cuantos folios el contenido de la bibliografía, ya muy abundante, que hasta la fecha, y dentro del marco del Proyecto núm. 1, se ha recopilado en el aspecto de la «Préparation à la vie du travail»; no obstante, y a la espera de realizar una traducción completa, intentaré extraer lo que juzgo más esencial y significativo, pensando que puede servirnos de reflexión e inspiración en el momento de emprender una reforma en nuestro sistema educativo.

Con ese propósito intentaré condensar esta nota informativa en tres apartados que me parecen de gran importancia:

1.º Opiniones acerca de las dos variantes del ciclo obligatorio de Enseñanza Media.

- Indiferenciado, sin secciones separadas.
- Diferenciado, con secciones homógenas.

2.º Visión general y común que se obtiene al estudiar algunos sistemas de enseñanza en Europa, en los ciclos de Enseñanza Media.

3.º Presentación de conclusiones que se deducen del estudio de estos sistemas educativos.

1.º—«Hasta hace unos veinte años (2), la mayor parte de los sistemas educativos contenían vías o secciones en las que los jóvenes se encontraban incluidos demasiado pronto y de las que era muy difícil salirse a continuación.

La distribución social en estas secciones era el resultado de orientaciones, precoces en muchos casos, y en otros era motivada por factores tales como prejuicios, costo de los

(2) Introducción del informe de la visita realizada a algunos centros de la República Federal de Alemania «Préparation à la vie du travail». DECSECT (79) 5.

estudios, distancias de los centros de enseñanza, etc.

Se denunciaron los prejuicios de estos sistemas elitistas y selectivos y se preconizó la creación de un «ciclo medio» de observación y de orientación que, precediendo el final de la escolaridad obligatoria, provocara una mezcla social y diera a cada uno la oportunidad de reflexionar sobre su porvenir, buscando su mejor camino y el desarrollo de sus valores potenciales sin sentirse comprometido de manera irreversible.

En cuanto a la organización pedagógica de este «ciclo medio» aparecieron en seguida dos posiciones encontradas:

- La de los «genetistas», que propugnaban una enseñanza diferenciada, teniendo en cuenta las diferencias innatas entre los individuos.
- La de los «ambientalistas», que pensaban que las determinantes eran sobre todo de origen social y que el papel de la educación era eliminarlas.

Los partidarios de la primera tendencia fueron los defensores de un ciclo de observación y de orientación con secciones diferenciadas y clases de enseñanza adaptadas.

En ese sentido, la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación, en su octava sesión (1973), recomendaba:

- La diversificación de las condiciones de enseñanza.
- La pluralidad de métodos pedagógicos.
- La individualización de la enseñanza.

Los que mantenían la segunda tendencia, por el contrario, postulaban la mayor identificación posible de los contenidos y condiciones de enseñanza como medio para rectificar las desigualdades sociales.

Referencias de esta tesis se encuentran en la «Resolución núm. 4» de la VI Conferencia de Ministros Europeos de la Educación (1969), en la que bajo la iniciativa e impulso del Ministro sueco de Educación recomiendan:

- Una enseñanza que tenga como eje un amplio programa común.
- Una adaptación de programas y métodos en función de los objetivos sociales de la enseñanza.
- Una duración de la enseñanza obligatoria de once a doce años para todos.

Diez años más tarde, al hacer balance, se comprueba que las intenciones igualitarias no han dado todos los resultados esperados, y ello, al parecer, por las razones siguientes:

Las desigualdades sociales son tan profundas que sólo se puede pretender una aproximación a la igualdad en la educación frenando a los más adelantados —«favorecidos»— que llegan, de entrada, con un vocabulario, unos conceptos, unos conocimientos, un interés y que, por otra parte, disfrutan de un apoyo familiar.

La actitud de profesores y alumnos y el funcionamiento de la institución escolar, a pesar de no querer ser segregacionista, conduce de hecho a distinguir a ciertos muchachos como retrasados, incapacitados o inadaptados dentro del grupo, de forma tan evidente y clara como si hubieran estado separados.

Otras variables secundarias que se creía poder controlar fácilmente han jugado un papel más importante de lo previsto:

- La reaparición de diferenciaciones inconfesadas. Los «buenos» y los «malos» grupos.
- La influencia del medio ambiente de procedencia de los alumnos, los equilibrios étnicos, la situación geográfica del centro de enseñanza, la distancia del recorrido para llegar a él; todo ello conduce a la formación espontánea de grupos.
- La influencia de la composición del claustro de profesores, fenómeno muy complejo que hace que con el mismo programa se obtengan resultados diferentes.
- La influencia de las instalaciones y equipamiento material de los centros.

Ante todas estas dificultades y la evidencia de una realidad que se impone aunque uno no lo quiera, ciertos países han preferido adoptar una actitud abiertamente diferenciadora multiplicando las secciones, estableciendo pasarelas de intercambio; otros han matizado la unificación con el establecimiento de opciones y diferencia de ritmo en el avance, algunos, los más puros propulsores de la igualdad, se han visto obligados a crear y establecer fuera del sistema dispositivos correctores que intentan eliminar graves deficiencias.»

Así, pues, vemos que en los debates internacionales la moción de la discriminación positiva, apoyada en nombre de un espíritu realista, se opone a la de una enseñanza indiferenciada y sin selección, presentada como una concepción progresista de la pedagogía.

En este dilema creemos importante señalar,

por su proximidad, la conclusión a la que se ha llegado, fundamentada en datos y cifras citadas en el seminario de Nordwijk —Séminaire de la Communauté Européenne sur les stratégies pour le discrimination positive et l'éducation compensatoire des groupes vulnérables, Noordwijk, mai 1980— y que confirma lo observado y recogido en las visitas de «Préparation à la vie du travail» (3):

«La decisión deliberada de ignorar las diferencias, o la imposibilidad de tenerlas en cuenta, en los sistemas educativos conduce a una segregación de hecho cuyo resultado es que el 20 ó 30 por 100 de muchachos y a veces más, salga del sistema detestando la institución escolar. Los países que han conseguido reducir este porcentaje catastrófico son, precisamente, los que han tenido en cuenta estas diferencias y, con independencia de haber reflexionado sobre sus orígenes, han introducido, muy pronto, en la escolaridad obligatoria (a veces desde la escuela primaria) una pedagogía diferenciada que se dirige, sobre todo, al ritmo del desarrollo de programas y métodos.

El aspecto negativo de la enseñanza masificada debe tenerse in mente cuando se examina la cuestión de la «Préparation à la vie».

2.º—«Los sistemas escolares europeos (4) contienen, en general, después de la escuela primaria o básica, un «ciclo medio» de una duración de tres o cuatro años que culmina la escolaridad obligatoria.

En una encuesta realizada en 1978, la edad de finalizar la enseñanza obligatoria se establecía y repartía en los distintos países (20 en total) como sigue:

A los 12 años, en 2 países; a los 14 años, en 6 países; a los 15 años, en 6 países, y a los 16 años, en 6 países.

Estas edades, que son simples indicaciones, han cambiado desde entonces; en algunos países han elevado en un año el final de la enseñanza obligatoria, en otros —Dinamarca y Alemania Federal— se asiste de hecho a una prolongación en la escolaridad para la mayor parte de los alumnos.

Según la declaración de intenciones de todos estos países, el «ciclo medio» tiene por objetivos comunes:

- Asegurar la consolidación de lo adquirido en la escuela básica.
- Observar y orientar con la preocupación de favorecer la igualdad de oportunidades.
- «Preparar para la vida» a los alumnos que no continúan en el sistema escolar después de la etapa obligatoria.

(3) «Demain la vie...». Y. Deforge.—Conseil de l'Europe. DECS/ECT (80) 34.

(4) Compte rendu d'une enquête, DECS/ECT (78) 22. «Demain la vie...». DECS/ECT (80). Y. Deforge.

Se observa en la misma encuesta, que al menos a lo largo de los dos años que precede el final de la escolaridad obligatoria, la materia «educación tecnológica» bajo alguna de estas formas (tecnología, educación manual y técnica, politecnismo, educación profesional) era obligatoria para todos los alumnos en 8 países, opcional o siguiendo a una etapa de orientación en 7 países y no existía en 5 países. En dos de estos últimos, en aquel momento, se introducía de forma experimental y desde entonces su desarrollo se ha ido generalizando.

A lo largo de los mismos años, antes del final de la escolaridad obligatoria, siete países ofrecían a ciertos alumnos la posibilidad de seguir unas enseñanzas que les preparaban para la vida del trabajo, en algunos casos con especialización, en dos países se les ofrecía la posibilidad de «alternance» escuela/empleo.

En cuanto a las variantes, a veces el ciclo medio pretende ser indiferenciado, sin secciones ni segregación; a veces, teniendo presente una diferenciación debida a la influencia de las capacidades innatas de los muchachos o a su origen social, se admite que el ciclo medio pueda comprender enseñanzas diferenciadas, prefigurando los caminos que se van a seguir después de la escolaridad obligatoria.

Esto da origen a dos objetivos opuestos establecidos en el ciclo medio:

- Uno indiferenciado, provocando una integración social a través de la integración escolar de los más débiles con los más fuertes por medio de un sistema único que, en línea con la media, procura motivar a los menos favorecidos hasta ofrecerles idénticas posibilidades que a los más dotados. Este es el caso, entre los países visitados, del Reino Unido, Dinamarca y Chipre (no obstante, hay que señalar que el Reino Unido empieza a preguntarse con inquietud por los efectos de la enseñanza indiferenciada —Seminario C. E. R. I. - O. C. D. E. Oxford, octubre 1979—).
- Otro diferenciado, ofreciendo a cada categoría de alumnos la enseñanza que más le conviene, sin intentar negar las diferencias ni tampoco reducirlas por otros medios que no sean el ofrecimiento eventual y normal, de pasar de una sección a otra buscando el sitio más apropiado. Entre los países visitados destacan en este sentido: Holanda, Bélgica, República Federal Alemana, Suiza y Francia. (Hay, no obstante, en todos ellos matizaciones.)

Estos dos objetivos repercuten en las enseñanzas de algunas materias. Así, por ejemplo, la educación tecnológica es considerada en el primer caso como una enseñanza de cultura general, ofrecida a todos, sin la pre-

tensión de preparar, de ninguna manera, a una actividad profesional. Mientras que en el segundo caso, la educación tecnológica puede llegar a ser, al final del ciclo medio, para los alumnos que van a tomar inmediatamente o poco después el camino de la vida activa, una verdadera formación profesional.

Así pues, el debate diferenciación, no diferenciación, muy vivo actualmente en Europa, es una disputa de principios. La cuestión fundamental es la de la igualdad de oportunidades en la vida y cada uno debe poder llegar a invertir en ello lo mejor de sí mismo, lo que supone, indiscutiblemente, la diferenciación.

Después de la escolaridad obligatoria, la realidad europea nos lleva a distinguir seis vías o salidas que se encuentran en todos los países, aunque con variaciones importantes en las proporciones relativas a cada una de ellas, y que llevan a:

- Seguir estudios generales secundarios de los que se imparten en centros tipo «Gymnase» o «Athénée».
- Seguir estudios técnicos de ciclo largo.
- Recibir una enseñanza profesional en centros escolares con horario completo.
- Recibir una enseñanza profesional mediante el sistema que alterne los cursos teóricos con la formación práctica en situación laboral.
- Entrar directamente en la vida activa sin formación o, cuando más, con una preparación referida a las necesidades del empleo.
- Engrosar el número de jóvenes sin formación que esperan una ocupación cualquiera.

La primera vía es la de los «Gymnases» o «Athénées», que lleva, normalmente, después de recibir unas enseñanzas clásicas y modernas, a la obtención de un diploma que permite la entrada en la enseñanza universitaria o superior.

La segunda vía es la de las escuelas llamadas a veces Liceos o Institutos que forman técnicos medios. Aparecidas al comienzo del siglo XVIII, estas escuelas se desarrollaron para responder a las necesidades de la industria naciente. Durante mucho tiempo al margen del sistema educativo, se han ido asimilando progresivamente a la enseñanza académica, llegando a copiar miméticamente la duración de los estudios, el estatus de los profesores y el nivel de los exámenes que dan la posibilidad de acceder a la enseñanza superior o asimilable.

Recientemente, la enseñanza, tradicionalmente denominada académica humanística, tiende a darse un colorido de tipo técnico mediante el juego de opciones, esto ocurre sobre todo en parcelas que se prestan fácilmente a ello, tales como física, química, sanidad, comercio.

Esta dinámica, ya bastante extendida, pre-

senta una evidencia a nivel de objetivos: Tanto la enseñanza de tipo «Gymnase» como la de tipo «Lycée technique» —hablamos del segundo ciclo de media— intentan por sus contenidos y métodos permitir, bien una eventual salida hacia la vida activa al final del ciclo, bien la continuación de estudios superiores.

Esta doble finalidad se traduce a nivel de enseñanza secundaria, segundo ciclo:

- O por una posibilidad de elección gracias al juego de opciones (Países Bajos, Francia).
- O por una formación de tipo de «Gymnase» acompañada de módulos profesionales, justo antes de su término o después (Chipre, Portugal).
- O por la sucesión alternativa de enseñanza de tipo «Gymnase» y profesional (Austria, República Federal de Alemania, Suiza) o sucesión de enseñanza de tipo «Gymnase» y técnica (Dinamarca, en algunos centros).»

Esta es la panorámica de los sistemas educativos europeos, en su «ciclo medio» enseñanza obligatoria y 2.º ciclo, que podría reflejarse en los gráficos números 1, 2 y 3.

Destacamos los siguientes países por ciertas particularidades:

- España y Dinamarca prolongan la Enseñanza Primaria hasta ocupar todo el primer «Ciclo medio» común al resto de los países. En el primer caso, hasta los 14 años, con las escuelas de Enseñanza General Básica, y en el segundo, con las «Folkeskole», hasta los 16 años.
- Chipre y Portugal fijan el final de la escolaridad obligatoria a los 12 años. Los dos países desarrollan con toda pureza la enseñanza indiferenciada durante esta etapa, suprimiendo secciones tradicionales. Sin embargo, según evaluaciones llevadas a cabo en visitas a los dos países, se ha observado que: —Chipre se vio en la necesidad e implantó, siendo consecuente, unos cursos especiales que fuera del sistema acogen a muchos jóvenes, algunos al terminar el ciclo obligatorio—, los menos, y otros —en gran número—, bachilleres superiores que reciben en estos centros especiales una formación de tipo técnico profesional que complementa la académica recibida en el bachillerato y les proporciona mayores posibilidades de empleo.
- Portugal, con su nuevo plan de estudios, en el que se mezcla íntimamente para todos los alumnos escolarizados lo general y lo profesional, lo teórico y lo práctico, intentando conseguir los objetivos que exige una buena preparación para la vida, es un caso ejemplar en sus intenciones. Pero pasando de las in-

tenciones a la realidad se constatan ciertas carencias que impiden la consecución de algunos objetivos esenciales en una buena preparación, como son: orientación, información, formación básica y comprensión de la vida del trabajo.

- No existe ni personal preparado, ni medios para proporcionar una buena orientación a los alumnos.
- No existe una infraestructura en los Centros que posibilite una formación de base en la que se mezcla lo teórico y lo práctico.
- La escasa densidad y la naturaleza del medio técnico limitan el campo de la observación, elemento esencial en una buena preparación.

Ante estas circunstancias, se intenta poner remedio, mediante el «recyclage» de los profesores, la adquisición de equipos y el complemento de las enseñanzas de los cursos que continúan la etapa obligatoria, y en la que se podría introducir un refuerzo de tipo modular.

3.º—Recogiendo lo que le pareció mejor de tal o cual sistema educativo, el consejero de programa M. Y. Deforge, presentó en su trabajo de síntesis, «Demain la vie...» sobre la preparación a la vida del trabajo, ocho proposiciones (5), para mejorar las posibilidades de éxito en la vida. Estas proposiciones, esencialmente estructurales, únicamente conciernen al sistema educativo:

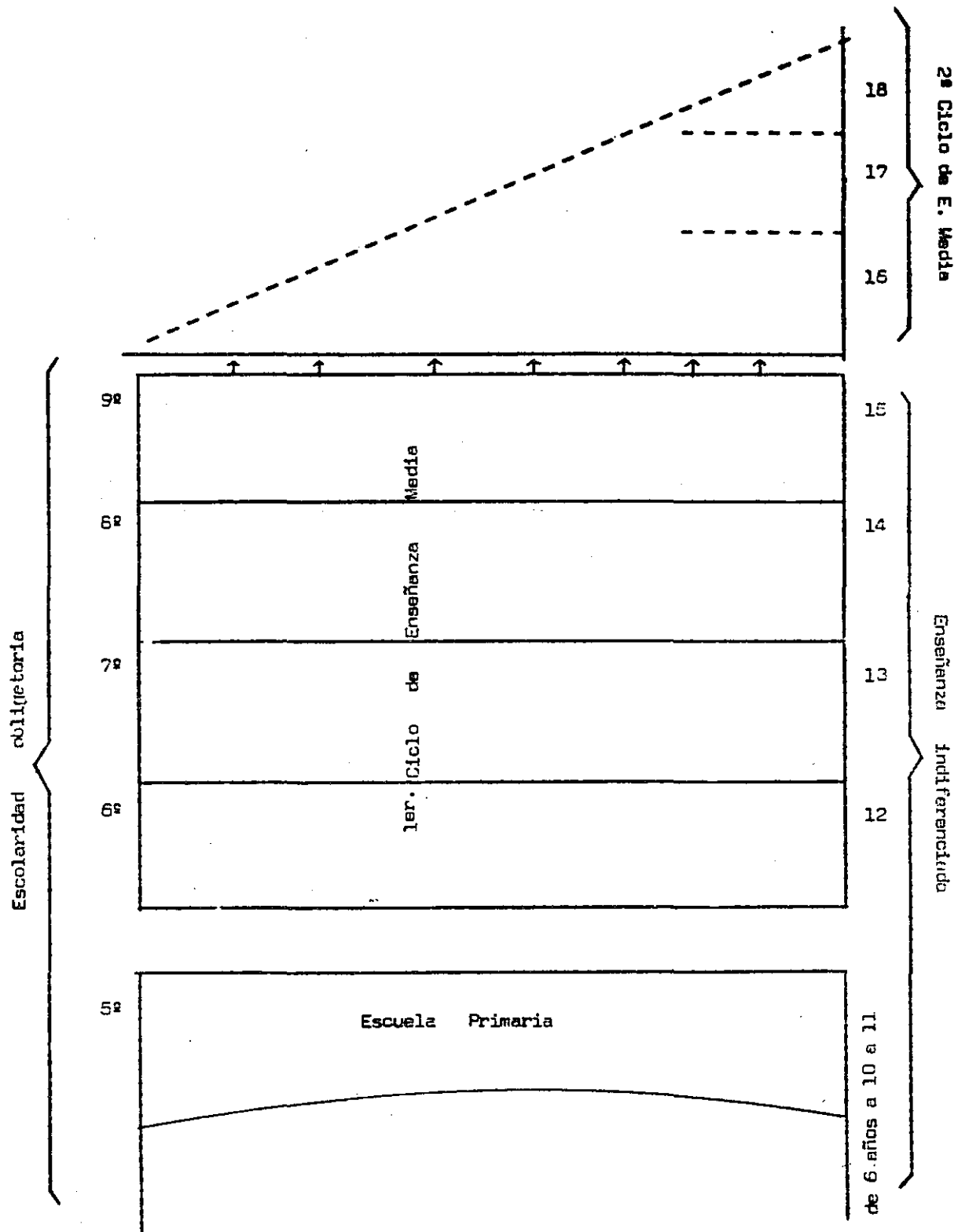
1.ª Los sistemas que, en los dos o tres años que preceden el final de la escolaridad obligatoria, ofrecen a todos los alumnos, chicos y chicas, una educación tecnológica, proporcionan una mayor posibilidad de realización que aquellos que no ofrecen tal materia.

2.ª Los sistemas que, en los dos o tres años que preceden el final de la escolaridad obligatoria, toman en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos, debidas a orígenes diversos, y ponen en práctica una enseñanza diferenciada, reemplazando a veces la educación tecnológica por la formación manual, en algunos casos, proporcionan mayores posibilidades de éxito en la vida activa a sus alumnos que los sistemas que no practican la diferenciación en la enseñanza.

3.ª Los sistemas que, en el último año de la escolaridad obligatoria o en el inmediatamente posterior, proporcionan un curso de formación pre-profesional reforzado a los muchachos que lo deseen o a aquellos que, hágase lo que se haga, no tienen ni inclinación ni interés por la escuela, dan mayores posibilidades de posterior acoplamiento que los sistemas que carecen de estos dispositivos.

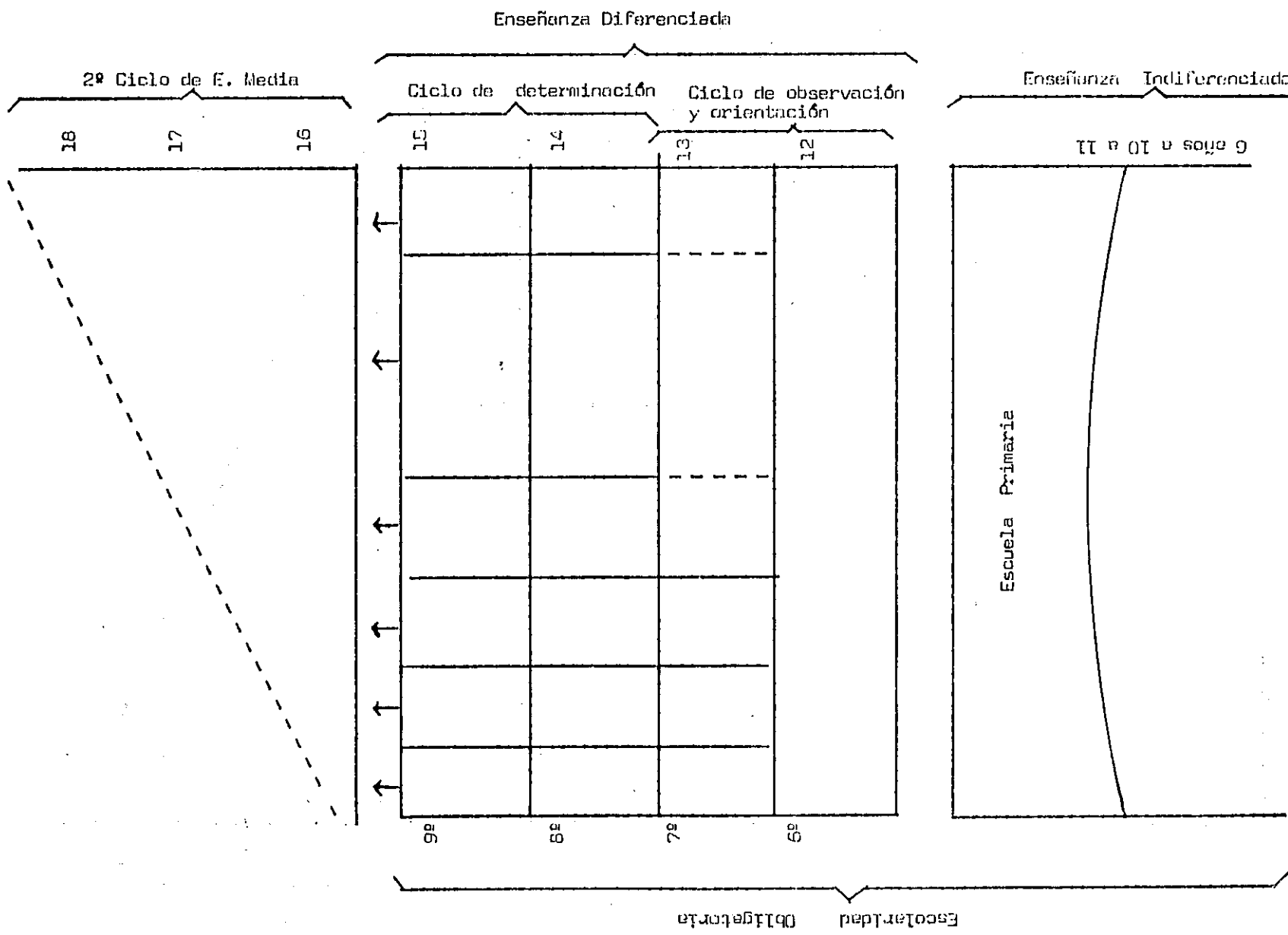
Estos cursos, que se denominan con apelaciones diversas: «Preaprendizaje», curso de

(5) «Demain la vie...», DECS/EGT (80) 34. Y. Deforge, Projet n.º 1 du C. C. C.—«Préparation à la vie». Conseil de l'Europe.



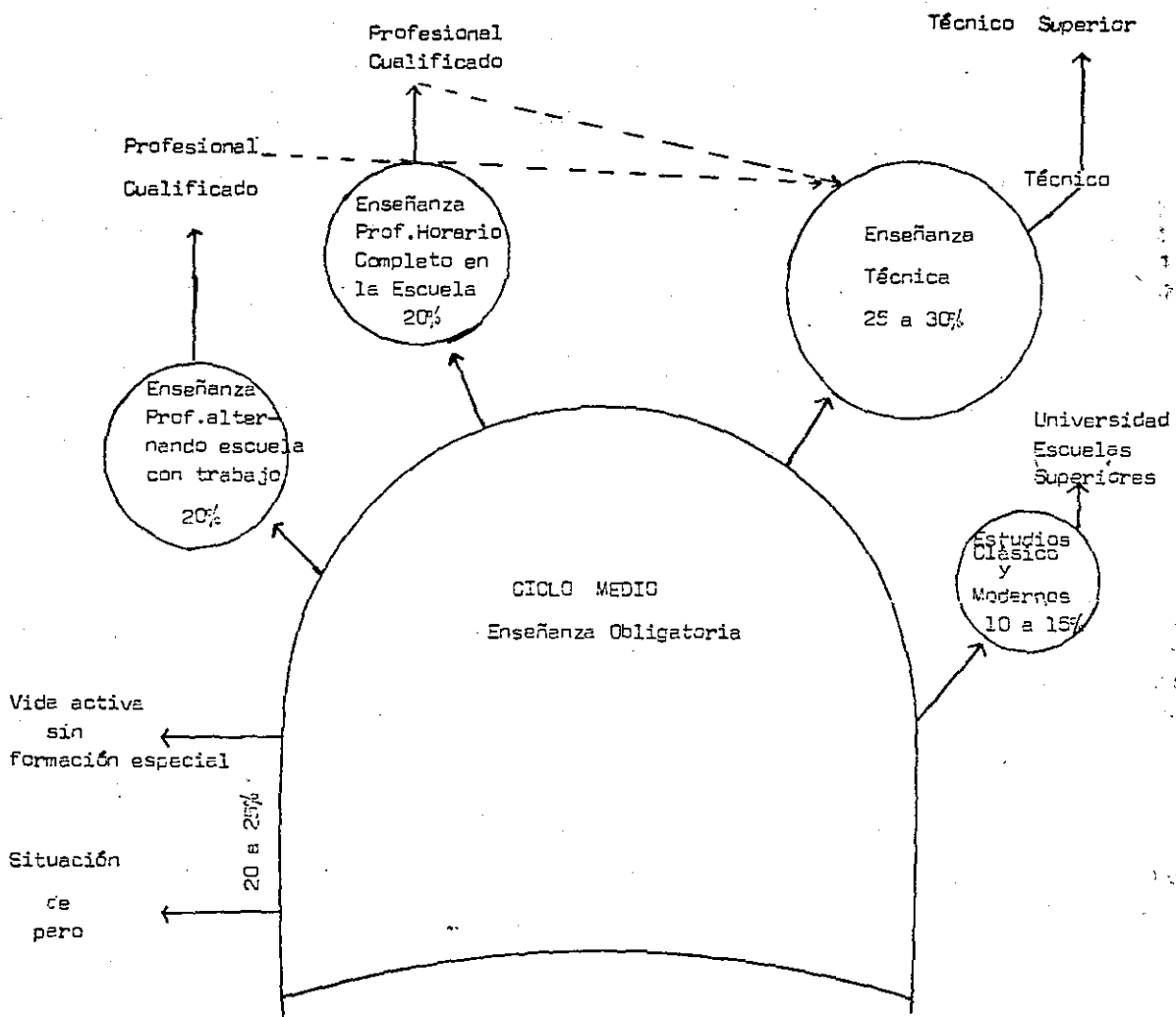
Esquema de Sistema escolar E. obligatoria "Ciclo Medio" indiferenciado.

GRAFICO Nº 1



Esquema de sistema escolar E. obligatoria. "Ciclo medio". Diferenciado

GRAFICO Nº 2



Esquema (1) de las salidas más comunes del "Ciclo Medio" en los sistemas Educativos Europeos

(1) Introducción del informe de la visita realizada a Portugal "Préparation à la vie du travail" DECS/EDT (79).

GRAFICO Nº 3

«preempleo», año de «transición», etc., pueden ser incorporados al sistema o constituir unidades aparte. Después de estos cursos, la formación profesional compartida con el aprendizaje que crea lazos interpersonales entre «maestro» y «aprendiz» es la fórmula más corriente.

La ausencia de tales cursos en el sistema educativo oficial origina la creación de dispositivos de sustitución, de organismos privados, u otros Ministerios cuya función educativa, aunque cubre una necesidad, deja mucho que desear.

4.^a Los sistemas que a lo largo de la escolaridad obligatoria y después, practican de manera continuada, con la participación de los profesores, la orientación, tutoría e información sobre carreras y mundo del trabajo, dan mejores posibilidades que aquellos otros sistemas que abandonan esta tarea a organismos que practican una orientación externa.

5.^a Los sistemas que nada más haber terminado la escolaridad obligatoria establecen un año de base con opciones técnicas, dan mayores posibilidades a los alumnos que aquellos sistemas que, careciendo de este año, los reparten en seguida en las distintas secciones del segundo ciclo de media.

Esta quinta proposición exige una precisión. Partiendo del principio de que una formación de base técnica puede ser tan cultural y general como cualquier otro tipo de enseñanza, opinamos que podría constituir, para un gran número de alumnos, una especie de tronco común; es precisamente lo que ocurre en algunos países, con lo que se denomina 10.^o año común y el juego de opciones, y en otros países con menor efecto, por medio de los cursos en alternancia con el medio laboral.

6.^a Los sistemas de formación profesional que inician la preparación por un año de formación profesional de base, seguido de una especialización progresiva, parecen ofrecer una mejor suerte a los jóvenes que los sistemas que ofrecen únicamente una formación especializada.

7.^a Los sistemas que limitan el paso hacia los estudios académicos clásicos y hacia las enseñanzas técnicas de tipo «Lycée» en beneficio de las formaciones profesionales en horario completo o compartido con la alternancia, ofrecen a los jóvenes mayores posibilidades de promoción que los sistemas que practican la política inversa.

Esta inversión en las tendencias, que es acompañada por un cambio en la demanda social, se está haciendo perceptible en ciertos países. Hay que tomar conciencia de ello disponiendo que la educación refuerce, diversifique y haga innovaciones en la enseñanza profesional.

8.^a Los sistemas educativos que tienen una gran capacidad de innovación dan mayor motivación, posibilidad de adaptación a los cambios y de realización que aquellos sistemas que carecen de tal capacidad innovadora.»

3.2. *Informe sobre la visita realizada al Lycée «Malherbe de Caen», los días 24, 25, 26 y 27 de abril para estudiar una experiencia que se lleva a cabo, dentro del marco del Proyecto núm. 1 del C. C. C. «Préparation à la vie»*

Introducción

En la reunión que el grupo director del Proyecto celebró los días 9 y 10 de noviembre de 1978, se seleccionaron y definieron las experiencias —diez en total— que, de entre las propuestas por los países miembros, serían visitadas, y que correspondían, dentro del marco global de la «Preparación para la vida», al aspecto «preparación para la vida del trabajo».

El grupo de personas que desarrollaría la visita y haría el estudio de cada una de las experiencias, estaría integrado por un miembro del Secretariado afectado al Proyecto, un miembro del Grupo Director representante de otro país que el visitado y el representante del país objeto de la visita; este último podía ser sustituido por el Corresponsal Nacional.

Para efectuar la visita a la experiencia que se desarrollaba en Caen, Francia, fue elegido en calidad de integrante del Grupo Director del Proyecto núm. 1 el representante de España.

Proposición y descripción de las experiencias que se desarrollan en Francia

Este país miembro del Grupo Director del Proyecto «Préparation à la vie» propuso un total de diez experiencias o acciones que, con el título de «La inserción profesional de jóvenes de 16 a 18 años que han salido de la institución escolar sin calificación», se desarrollan en diez centros pertenecientes a diez distritos diferentes. Habiendo sido concebidas con la finalidad de indicar el tipo de medidas o acciones que podrían llevarse a cabo para ayudar a estos muchachos, fracasados en la escuela, a integrarse en la vida social y profesional, encajaban perfectamente dentro del Proyecto «Preparación para la vida» en el apartado «Preparación para la vida del trabajo», y en éste fueron incluidas.

El iniciador y responsable de estas experiencias es M. Jacques Giffard, jefe de la Sección de Acciones Educativas Específicas, dentro del Servicio de Formación continua del Ministerio de Educación. En su conjunto integran un proyecto piloto de carácter nacional tutelado al mismo tiempo por la Comunidad Económica Europea, organismo que pretende estudiarlas para obtener conclusiones que le permitan tomar las medidas necesarias para mejorar la preparación de estos jóvenes en la actividad profesional y facilitarles el camino hacia el mundo del trabajo.

El comienzo de estas experiencias data de enero de 1978 y se desarrollarán a lo largo

de tres años. En cada una de las mismas participan de 15 a 20 jóvenes, en grupo mixto, pertenecientes en general a un medio social bajo, y que han fracasado durante el período escolar. Como puede deducirse, el número de muchachos a los que se ayudará con estas acciones no es muy significativo, pensando, sobre todo, en la cifra de unos 30.000 detectados en Francia en estas condiciones; sin embargo, este reducido efectivo estudiado en estas experiencias, será un muestreo que permitirá sacar unas conclusiones y emprender acciones de un alcance mucho más amplio.

Las experiencias se desarrollan en un sistema de alternancia. A períodos de formación, información o tutela por parte del equipo de educadores en un ambiente de trabajo en grupo y de relación abierta, y sin grandes y estrictas exigencias, suceden otros de ocupación en una empresa, para luego hacer balance de la experiencia de aprendizaje y comenzar de nuevo. Hay que hacer constar que la colaboración valiosísima de las empresas se consigue dentro del marco «Pacto Nacional para el Empleo». Los muchachos toman la vertiente que les atrae más y con la ayuda del equipo consiguen —no todos— adquirir una formación de base indispensable para la posterior búsqueda de un empleo. Algunos de estos jóvenes son contratados de forma indefinida por la empresa que los aceptó en el período de aprendizaje.

Al equipo pedagógico se une un observador encargado de medir las actitudes y comportamiento de los jóvenes durante el curso, tomando cuenta de los distintos determinantes que provocan su evolución y analizando las condiciones que habría que implantar en las instituciones escolares u otras, para acoger y favorecer esta clase de muchachos.

En este momento no se pueden aún evaluar definitivamente los resultados obtenidos, ya que el primer informe concerniente al primer año apenas acaba de ser presentado; no obstante, ya hay signos que evidencian aspectos muy positivos y esperanzadores de estas experiencias.

Sistema escolar en Francia (6)

El sistema escolar en Francia comprende los siguientes períodos o etapas:

- Enseñanza Preelemental o preescolar.
- Enseñanza Elemental o primaria.
- Enseñanza Media (primero y segundo ciclos).
- Enseñanza Superior.

La Enseñanza Preescolar.—Recoge a los niños de 2 a 6 años. Es voluntaria, gratuita y laica. Esencialmente educativa tiende, con ejercicios adecuados, a desarrollar las distintas facultades del niño. La formación que en

ella se dispensa favorece el despertar de la personalidad del niño y tiende a prevenir las dificultades escolares y a compensar las desigualdades iniciales.

La Enseñanza Elemental.—Tiene una duración de cinco años y supone el comienzo de la escolaridad obligatoria. Es destinada a los muchachos de 6 a 11 años (excepcionalmente de 5 a 10 años). Es obligatoria, gratuita y neutra. La formación primaria pretende proporcionar los instrumentos para la adquisición de conocimientos fundamentales: expresión oral y escrita, lectura y cálculo. Procura el desarrollo de la inteligencia, de la sensibilidad, de las aptitudes manuales, físicas y deportivas. Ofrece una iniciación artística y musical. Asegura, con la colaboración de la familia, la educación moral y cívica del niño.

La enseñanza elemental comprende tres cursos: Preparatorio, Elemental y Medio, repartidos a lo largo de los cinco años o clases.

La Enseñanza Media.—Abarca dos ciclos: El primero, obligatorio, tiene una duración de cuatro años. Proporciona una formación general continua, se adapta a las necesidades del alumno, le ayuda a conocerse mejor y a preparar consecuentemente su orientación escolar o profesional.

El segundo puede ser de tipo largo o corto. La primera modalidad proporciona una enseñanza sólida de cultura general, en vertientes muy diversas para responder a las aptitudes de los alumnos y conducirles a la adquisición de un bachillerato superior, y la segunda, a lo largo de sus dos años de duración, proporciona una formación técnica directamente orientada hacia una profesión.

Primer ciclo.—Comprende los cuatro primeros años de la Enseñanza Media: «sixième, cinquième, quatrième et troisième». Los alumnos comienzan este ciclo a partir de los 11 años, habiendo superado la clase de C. M. 2 del nivel de primaria.

Con anterioridad a la Reforma Haby (12 de julio de 1975) y a su implantación gradual, esta enseñanza se impartía en colegios de Enseñanza General (C. E. G.), colegios de Enseñanza Secundaria (C. E. S.) e incluso en liceos, «Lycées», que tenían establecido el primer ciclo. En cada uno de los cursos de este ciclo había tres secciones distintas, I, II y III, que agrupaban a los alumnos según sus conocimientos y aptitudes y que, generalmente, determinaban el camino que los alumnos seguirían posteriormente. Esta selección, un tanto prematura, bien aceptada por algunos, era muy discutida por otros y tachada de clasista. Aunque al final de cada año, según los resultados, los alumnos podían pasar de la sección III (grupo de los menos avanzados) a otra sección integrada por alumnos de un mejor nivel II o I, ello ocurría en casos muy raros, siendo lo normal ver cómo los alumnos no salían de la casilla en la que habían sido colocados en su punto de partida. La sección III era muy mal aceptada por los alumnos y sus padres.

(6) Véase gráfico número 4.

- Traducción de Abreviaturas**
 L : Liceo - Instituto
 L.T : Liceo - Instituto - Técnico
 C : Colegio
 B.A.C. : Bachillerato
 B.A.C.T. : Bachillerato Técnico
 B.T. : Diploma de Técnico
 B.E.P. : Diploma de Estudios Profesionales
 C.A.P. : Certificado de Aptitud Profesional
 C.P.P.M. : Clase Preprofesional de Nivel
 C.P.A. : Clase Preparatoria de Aprendizaje
 C.M. : Curso Medio
 C.E. : Curso Elemental
 C.P. : Curso Preparatorio

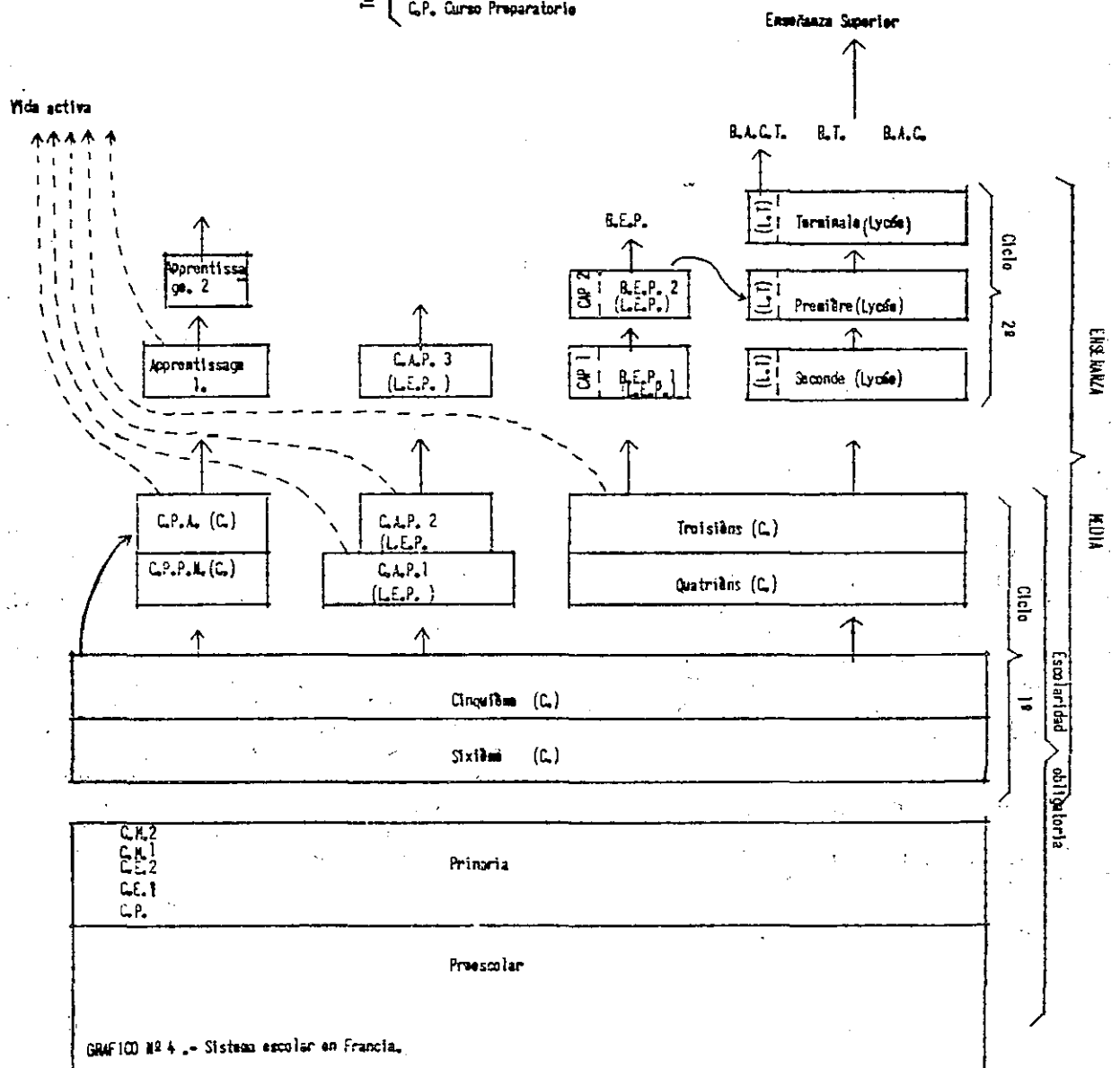


GRAFICO Nº 4.- Sistema escolar en Francia.

La reforma Haby ha eliminado estas divisiones. Todos los alumnos reciben la misma enseñanza y asisten a la misma clase. Los centros también se denominan todos con el apelativo único de «Colegio». Para ayudar a los alumnos retrasados, se añade al horario común unas horas de «soutien», apoyo, dedicadas a las materias básicas: Lenguaje, Cálculo y Lenguas vivas. Los alumnos más avanzados tienen —al menos en teoría— unas horas de ampliación «Approfondissement», coincidiendo con las horas de «soutien» para los retrasados.

Este nuevo sistema ha sido criticado por muchos grupos y asociaciones de profesores, a pesar de que los efectivos de las clases han sido reducidos a 24 alumnos (de todas formas las horas también han sido reducidas por materias y suprimidas las horas de desdoblamiento que existían en ciencias experimentales y en idiomas, lo que ha dado origen a muchas protestas).

Así las cosas, la reforma Haby se ha detenido al llegar a la clase «quatrième» o al menos no ha sido establecida con el rigor de cumplimiento de los dos primeros cursos.

Horario y disciplinas.—En las clases de «sixième y cinquième» que forman el período llamado de observación, todos los alumnos reciben una enseñanza común. El horario es de 24 horas semanales, comunes, y a éstas se añaden tres horas de «soutien», ayuda para los alumnos retrasados y de «approfondissement», ampliación para los alumnos adelantados.

	<i>Horas</i>
Francés	5
Matemáticas	3
Lengua extranjera	3
Historia, geografía, económica, educación cívica	3
Ciencias experimentales	3
Educación artística	2
Educación física	3
Educación manual y técnica	2
«Soutien» o «approfondissement»	3

Un programa nacional precisa lo que debe estudiarse en cada una de estas materias que integran el ciclo de observación, destacando a veces lo que es propio de la clase de «sixième».

Al finalizar la clase de «sixième» no hay que efectuar formulidad alguna. Los alumnos pasan todos a «cinquième». Solamente con petición expresa de los padres un alumno puede repetir «sixième». Sin embargo, durante el último trimestre de la clase de «cinquième» los padres tienen que indicar al Director, teniendo en cuenta las observaciones que le han sido dadas a lo largo del curso por el «Consejo de clase», y sabiendo las inclinaciones y capacidades del alumno, las opciones que eligen para el comienzo del nuevo curso. De todas formas, la decisión corresponde al Consejo de Profesores y al Consejo de Clase. La familia, en caso de

desacuerdo, puede presentar recurso, y, estudiado por una comisión, ésta resolverá en última instancia o pedirá que el alumno se someta a un examen. Los resultados determinarán si el alumno pasa a «quatrième» o si repite «cinquième».

Al terminar la «cinquième», si la reforma se hubiera establecido con el rigor que indicaba la norma, los alumnos pasarían a la segunda parte, «quatrième» y «troisième» del primer ciclo, llamada período de orientación, y recibirían una enseñanza idéntica, matizada con alguna preparación de tipo complementario; sin embargo, por el momento, no es esa la realidad. Los alumnos, al terminar la «cinquième», según los resultados, capacidad, aptitud y edad, se encontrarán con las siguientes posibilidades para continuar su formación:

- Empezar el segundo período del primer ciclo, en el que cursarán las clases de «quatrième y troisième». La enseñanza que se imparte en este período es común para todos y comporta las mismas disciplinas de la clase de «cinquième» más una opción obligatoria que puede ser de carácter general o de tipo tecnológico, pudiendo elegir en la primera alguna de estas materias: Lengua extranjera, latín y griego, y en la segunda, alguna actividad técnico-profesional.
- Prepararse para obtener un certificado de aptitud profesional C. A. P. La duración de esta formación es de tres años y se recibe en un Liceo de Enseñanza Profesional, L. E. P., o en un Liceo de Enseñanza Profesional Agrícola, L. E. P. A. Únicamente los alumnos que tengan catorce años o más pueden seguir esta vertiente que comprende una formación general y profesional en especialidades muy variadas.
- Enrolarse en las «clases preprofesionales de nivel», C. P. P. N. Se cursan en colegios o en Liceos de enseñanza profesional, L. E. P., con horario completo. En estas clases entran generalmente alumnos mayores de catorce años que no han sido aceptados en el primer curso de C. A. P. Al terminar el primer año pueden seguir un segundo año de C. P. P. N., comenzar el primer curso de preparación de un C. A. P., o entrar en una «clase preparatoria de aprendizaje». C. P. A., previa petición expresa del padre; se trata de una modalidad de enseñanza en la que se alterna la escuela con la empresa, pudiendo desembocar, después de uno o dos años, en la preparación de un C. A. P.

Segundo ciclo.—Terminado el primer ciclo de enseñanza media, es decir, después de la «troisième», los alumnos pueden optar por integrarse a la vida activa —si han cumplido 16 años, edad de escolarización obligatoria— o cursar el segundo ciclo de enseñanza media, en la modalidad de estudios de larga o

de corta duración. Los primeros preparan en tres años «seconde, première y terminale» para la obtención del bachillerato «BAC», bachillerato técnico «B. A. C. T.» o diploma técnico «B. T.»; los segundos preparan en dos años para la obtención de un diploma profesional que puede ser un certificado de aptitud profesional «C. A. P.» o un diploma de estudios profesionales «B. E. P.». Los estudios superiores comienzan a partir de este segundo ciclo.

Descripción de la visita

De las diez experiencias, dada la limitación de tiempo (23 a 27 de abril) que el grupo de expertos podía dedicar, las autoridades francesas seleccionaron la que se desarrolla en Caen Lycée «Malherbe».

La delegación estuvo constituida por:

Sr. Deforge, Consejero del Programa, Encargado del Proyecto «Preparación para la vida».

Sr. Gabriel Murcia, como experto del Consejo de Europa, representante de España en el Proyecto «Preparación para la vida».

Sr. Marchal, Jefe del Departamento de Estudios y Comparaciones Internacionales de la Dirección General de Programación y Coordinación, Corresponsal nacional del Proyecto «Preparación para la vida».

Sr. Giffard, Responsable de la Sección de Acciones Específicas y Coyunturales de la Dirección de Institutos del Ministerio de Educación.

Siguiendo el programa establecido (7), la delegación fue recibida por el Rector Gauthier, representante de Francia en el Proyecto «Preparación para la vida» y Presidente del mismo, celebrándose una primera reunión de trabajo en las dependencias del Ministerio, 110 Rue de Grenelle, durante la mañana del martes 24.

En esta reunión el Rector Gauthier hizo una descripción minuciosa del sistema educativo francés, con el fin de poder situar la experiencia que visitaríamos dentro de su marco. Por su parte, M. Giffard, iniciador y responsable de estas experiencias, se extendió en un análisis y comentario de las mismas.

Sin profundizar mucho, ya en esta reunión se intentó buscar el origen y las causas que habían motivado la situación lamentable en la que se encontraban estos jóvenes al final del período escolar. ¿En qué medida podía responsabilizarse al sistema y a la institución escolar?

El martes por la tarde se continuó la reu-

nión hasta el momento de salir hacia Caen, donde el grupo fue recibido por el director y otros responsables del Lycée Malherbe.

Configuración de la experiencia en el marco del Lycée Malherbe

El miércoles por la mañana el grupo mantuvo una reunión de trabajo con el Director del Lycée Malherbe y los componentes del equipo pedagógico encargado de la experiencia. En esta reunión se presentó la experiencia dentro del marco que se le había dado en el «Lycée» y se trataron problemas que por su carácter particular había presentado dentro del ambiente y ritmo escolar del resto de la población del Instituto.

Los alumnos del Instituto, repartidos en las clases de «2ème, 1ère, terminale y Préparatoire de Grandes Ecoles», ascienden a un número próximo a 2.000. Así pues, los 16 que siguen la experiencia específica pasan desapercibidos.

De hecho, se perderían en este ambiente por el que ellos han pasado ya en algún momento, rechazándolo o siendo rechazados; por eso ahora forman un mínimo grupo aparté, tratado de forma muy especial.

Pueden entrar en el Instituto por la puerta común al resto de los alumnos o pasar por otra que les conduce a las clases destinadas a ellos, según prefieran. Normalmente toman su camino separado. El medio familiar al que pertenecen, la falta de formación y un rechazo casi instintivo hace que no se integren en el gran grupo (según se nos dijo en alguna ocasión, había habido encuentros violentos).

Los profesores del Lycée rechazan el integrarse en el equipo pedagógico que se ocupa de estos jóvenes. Por su carácter, por el medio social al que pertenecen, por su falta de base, presentan dificultades y situaciones con las que un profesor normal no tiene ni formación ni voluntad para enfrentarse. Excepcionalmente, alguno había compartido, con sus clases normales, actividades en este grupo especial.

Equipo pedagógico que tutela la experiencia

Los profesores que integran el equipo que se dedica a estos muchachos son seleccionados por el Director del Centro, asesorado por el Coordinador de Formación Continua, el Delegado de Acción Continua en el Distrito y por el Jefe del Servicio de Información y Orientación. Está formado por cinco profesores dedicados exclusivamente a la experiencia y otros dos o tres que intervienen de forma ocasional. Uno de los primeros lleva la coordinación de las actividades y tiene el papel de «animateur». Los criterios para formar el equipo son: disponibilidad, competencia pedagógica, cono-

(7) Véase el programa en anexo.

cimiento mínimo de medios audiovisuales. A veces es decisivo el factor de haber participado ya en experiencias de este tipo. Este equipo pedagógico es ayudado por otras personas interesadas en la formación continua o dedicados al medio empresarial. De todas formas su intervención es ocasional. En el equipo se integra también la figura del observador, persona tutelada especialmente por la Comunidad Económica Europea.

Por lo que pudimos observar en esta primera reunión de trabajo en el Instituto y a lo largo de nuestros contactos posteriores, así como por las respuestas que se nos dieron sobre el tema, llegamos a la conclusión de que lo que caracteriza al equipo pedagógico no es una formación y preparación especial recibida anteriormente, sino una vocación extraordinaria, una capacidad de entrega y una inteligencia especial que les permite comprender las situaciones que presentan estos muchachos y encontrar las soluciones más convenientes. En este sentido destacaba sobre todo la figura del «animateur».

Selección del grupo de alumnos y desarrollo del cursillo

La selección de los 16 jóvenes que forman el grupo durante el período de cada una de las experiencias-cursillos se hace a partir de entrevistas, siendo los únicos criterios de selección la voluntariedad por parte del muchacho de enrolarse en el cursillo y demostrar su situación de falta total de diplomas o calificación al salir del período escolar. El período de inscripción se anuncia en los medios de difusión, en los Centros escolares, en las Casas de la Juventud, etc., y queda cerrado al incorporarse el número 16. Esta cifra de puestos, en cada uno de los cursillos es irrisoria si se piensa que en la región de Caen hay, al parecer, unos 7.000 muchachos en estas condiciones.

Una vez que en la reunión se nos expusieron todos estos datos pasamos a visitar las dependencias en las que se desarrollan las actividades del cursillo.

Al otro extremo de la entrada principal del enorme Instituto se encuentra, aislado, un pequeño pabellón, prefabricado, que contiene tres clases. En una de ellas, dispuestos los pupitres en círculo, se desarrolla la actividad teórica. Más que de clase ha de hablarse de discusiones, debates, escenificaciones, representación de situaciones imaginadas. Todo esto en un ambiente de espontaneidad e improvisación, aprovechando el profesor o «animateur» los momentos que se dan con frecuencia, para proporcionar a estos muchachos unos conocimientos básicos de expresión, cálculo, lectura y escritura que no han recibido antes y que ahora, solamente con una motivación especial, son bien aceptados y asimilados. En otra clase se observaba toda una exposición de trabajos manuales: marquetería, foto-

grafía, cuero, murales, lámparas y también la descripción plástica de alguna encuesta realizada en la ciudad. Por fin, la tercera clase está destinada a taller; cuatro bancos modestamente equipados permiten a los cursillistas que tomen la vertiente mecánica del motor o bien el trabajo de la madera, realizar algunos montajes y prácticas sencillas.

Cerca del pabellón y dentro del edificio del Instituto unos despachos destinados al «animateur» y otros profesores.

La ubicación de las clases, la configuración del equipo pedagógico, el origen y situación de los jóvenes cursillistas, todo dejaba ver que se partía de la marginación, con la pretensión y finalidad de proporcionar unos medios que permitieran la integración de estos muchachos en una sociedad normal. Al mismo tiempo, y pensamos que es lo más importante, se intentaba demostrar que había caminos y medios para rehabilitarlos, y que de haber sido aplicados antes, muchos no habrían llegado a esta situación.

Reuniones de trabajo con el equipo pedagógico y otros interlocutores. Opiniones sobre la experiencia

Por la tarde del miércoles 25 se celebraron dos mesas redondas, a las que asistieron primero todo el equipo pedagógico y después a éste se unieron otros interlocutores: directores de centros escolares, profesores, «animateurs», psicólogos, consejero de orientación y alguna otra persona que de alguna manera había tenido noticias de esta experiencia.

La reunión se prolongó durante más de dos horas, y después de constatar una serie de factores de la propia «experiencia», tales como la falta de cooperación y participación en la misma de los profesores que disfrutaban ya de un «estatus» —catedráticos agregados—, el desinterés o ignorancia de muchas instituciones hacia este tipo de «acciones específicas», las dificultades y peligros de atender a estos muchachos huraños y agresivos, la inseguridad de la continuación de las propias experiencias —siendo proyectos piloto—, y con ellas, del trabajo de muchos de los que formaban el equipo, se llegó a un intento de encontrar el origen y las causas que pueden explicar la situación que presenta este número alarmante de muchachos al terminar el período escolar. Las opiniones fueron todas de gran interés, y sería muy largo de explicar todo el debate. Como resumen diremos que la impresión que sacó el grupo de la visita de lo que exponía la mayoría de los asistentes fue ésta:

No cabe duda de que estos muchachos llegan a la escuela marcados ya por un ambiente familiar y social que los predispone al retraso, aislamiento, rechazo e incluso enfrentamiento; en definitiva, a la marginación. Ponerlos en grupos o secciones dedicadas a ellos específicamente (parecer contrario a la Reforma Haby) se estima que fuera definirlos

ya desde el comienzo como marginados. Incluirlos en los grupos comunes y de pretensiones de homogeneidad (como establece la Reforma Haby) es enmascararlos, olvidarlos y, en definitiva, marginarlos en la propia clase. Los resultados así lo evidencian.

Ante esta realidad la opinión de la mayoría, puesto que la escuela los recibe y tiene que tomar su parte de responsabilidades, era de aceptar con espíritu realista la situación de estos muchachos al llegar a las clases, y establecer para ellos los grupos y medios adecuados, dedicándoles unos profesores especialmente preparados, intentando incorporarlos progresivamente a los grupos de un ritmo normal. Según la experiencia y manifestación de muchos de los asistentes, las horas de «soutien» —apoyo— establecidas no llegan a resolver el problema. Es necesario, pues, plantearse de nuevo la necesidad de las Secciones en oposición al grupo único.

Visita a las empresas que habían aceptado a los cursillistas en sistema de «alternance»

El jueves 26, por la mañana, el grupo, acompañado por el «animateur» y otro profesor, visitó a algunos cursillistas que desarrollaban su período de aprendizaje en empresas que habían aceptado a estos jóvenes en período de alternancia.

Tres de los cursillistas se encontraban en un centro hospitalario. De ellos, dos chicos trabajaban como camilleros y una chica estaba ocupada en la lavandería del Centro. Pudimos hablar con ellos y ver con satisfacción que se encontraban contentos en su ocupación, y perfectamente integrados con los demás trabajadores del establecimiento. Se mostraron abiertos, y su comportamiento con el grupo de visitantes fue muy natural.

Pudimos también tener una entrevista con el Director del Hospital y otro responsable. Nos explicaron el ambiente que se vivía en el centro, el horario, la responsabilidad de los empleados y otros aspectos. Los cursillistas habían encajado muy bien y cumplían con esmero sus funciones. Se habían adaptado en seguida al ritmo del centro y eran puntuales, al igual que los empleados fijos. Este comportamiento contrastaba con el que habían llevado en los centros escolares, de los que habían salido en situación próxima al analfabetismo y con una tendencia marcada hacia la agresividad. El que se hubiera adaptado al ritmo de trabajo y obligaciones del hospital hizo reflexionar al «animateur» del cursillo y tomar buena nota, ya que en la empresa estos muchachos habían aceptado la obligación de la puntualidad y en el cursillo faltaban con frecuencia y no toleraban imposiciones. La explicación que nos dio uno de los responsables del hospital nos pareció muy acertada: «Estos chicos se sentían por primera vez importantes, desarrollando un trabajo que era necesario y del que dependían otras actividades en el Hospital. Se sabían considerados

en su misión entre los 650 empleados.» El Director del Hospital, ante su comportamiento, les había prolongado el contrato por dos meses y les había dejado ver la posibilidad de contratarlos definitivamente al terminar el cursillo.

Visitamos también un gran almacén, «Au Bon Marché», donde hacía su aprendizaje otra cursillista. Pudimos hablar con ella y sacamos también una impresión muy positiva. Parecía muy satisfecha de su nueva situación y agradecida por la ayuda recibida en el curso, y las atenciones y enseñanzas que le había proporcionado la persona que se ocupaba de ella en el almacén.

El Director del Almacén nos habló de las dificultades que estos chicos presentaban los primeros días, continuando con frecuencia en contacto con las pandas de la calle; luego, con paciencia y sacrificio, conseguían captarlos y acababan encajados en el ambiente, observando un comportamiento correcto.

En este almacén tuvimos ocasión de hablar con una antigua cursillista que, después de pasar por etapas bastante delicadas —robo, delincuencia, escapadas...—, finalmente, con el esfuerzo de todo el equipo pedagógico y la ayuda paciente de la empresa, había cambiado de conducta, y se encontraba ahora con un contrato definitivo, situada dentro del gran almacén, en la sección de repostería.

Las entrevistas con los responsables de estas empresas, los elogios que hicieron de estos muchachos y de su cambio, la charla con ellos mismos y el comportamiento que observamos nos dejaron comprobar con alegría que la experiencia merecía la pena, pues demostraba que estos jóvenes, tratados con unos medios adecuados, eran sacados de su marginación e integrados a una sociedad normal.

Por la tarde del 26 terminamos nuestra visita a Caen, y después de ofrecer una evaluación al Director del Centro y al «Animateur», representante del equipo pedagógico, volvimos a París.

Reunión final para hacer el balance de la visita

El viernes 27, por la mañana, el grupo visitante mantuvo una última reunión en el Ministerio, presidida por el rector, Gauthier, para hacer el balance de la experiencia visitada, destacar su importancia dentro del proyecto «Préparation à la vie» y definir el esquema y líneas que debería seguir el informe que presentaríamos al Grupo Director del Proyecto en el Consejo de Europa.

El esquema sería así:

a) Introducción, en la que se aludiría a la existencia de un contingente, desgraciadamente significativo, de jóvenes que al terminar su período de escolarización obligatoria se encuentran en una situación de desecho, sin apenas saber leer y escribir, sin medios de expresión y presentando una actitud de agre-

sividad y de rechazo ante la sociedad. Indicar que este fenómeno, existente en otras épocas, estaba enmascarado por una sociedad que, sin padecer la crisis económica y de empleo actuales, los ocupaba a todos.

Se explicarían quizá las diversas causas: medio familiar, falta de afecto y comprensión, falta de una atención especial, etc.

b) Descripción del sistema educativo en Francia.

c) Descripción de estas experiencias en sentido general.

d) Descripción de la experiencia visitada en Caen.

e) Conclusión.

Conclusión

Después de terminada la visita se puede concluir que su interés con relación al aspecto «La préparation à la vie du travail» dentro del Proyecto núm. 1 radica en haber demostrado que existen medios y métodos especiales, adecuados a la situación de estos jóvenes, que, utilizados por un equipo de formadores, imbuidos de una vocación y capacidad de entrega, y contando con el apoyo de las empresas, al menos durante el período de aprendizaje denominado «en alternancia», permiten recuperarlos e integrarlos a la vida social y al mundo del trabajo.

Esta misma evidencia podrá ser provechosa para el propio país visitado, intentando trasladar la aplicación de estos métodos a un momento quizás anterior y más oportuno durante el período escolar.

Finalmente, para nuestro propio país, ahora que se piensa en una nueva reforma y prolongación de la obligatoriedad escolar, sería muy conveniente tener en cuenta las reflexiones hechas por muchos de los profesores y directores de Centros asistentes a la mesa redonda. ¿No será quizá mejor aceptar con realismo la existencia de muchachos con dificultades para seguir un ritmo normal y agruparlos en secciones especiales, dedicándoles atenciones especiales, que la pretensión de incluirlos a todos en un grupo homogéneo, evitando, sólo aparentemente, marginaciones que luego se dan con toda crudeza en el seno del grupo?

ANEXO I

PROGRAMA ESTABLECIDO POR LAS AUTORIDADES FRANCESAS

Organización de la visita del 23-27 de abril en el marco del proyecto «Preparación para la vida» del Consejo de Europa

Martes 24

1. 9,30 h.: Recepción M. Rector Gauthier. Reunión de trabajo.

2. 12,30 h.: Almuerzo ofrecido por las autoridades del Ministerio de Educación.
3. Reunión de trabajo.
4. 16,30 h.: Salida para Caen.
18,44 h.: Llegada a Caen.
Acogida por los directivos del Lycée Malherbe.

Miércoles 25

1. Mañana

Reunión en el liceo Malherbe, presentación general de la experiencia —tomadas de contacto—, visita a las dependencias (donde trabajan los jóvenes).

2. Tarde

Dos mesas redondas:

- 1.ª: Con el equipo pedagógico que se ocupa de los jóvenes.
- 2.ª: Tabla redonda ampliada a los interlocutores ajenos al equipo pedagógico (educadores, «animateurs» de M. J. C., profesores de C. E. S., un consejero de orientación y otras personas cercanas a la experiencia).

Jueves 26

1. Mañana

Visita a dos empresas donde se encuentran los cursillistas, encuentro con ellos y con los responsables que dentro de la empresa se encargan de su tutela.

2. Tarde

Vuelta al liceo. Reflexiones sobre la visita y evaluación.
Regreso a París: 17,41 h. a las 20 h.

Viernes 27

1. 9,20 h.: Tabla redonda. Discusión sobre el conjunto del proyecto.
2. Conclusión.

ANEXO II

COMPOSITION DE LA DELEGATION

Chef de la délégation

M. le Recteur Henri Gauthier, Président de Groupe Directeur du Projet «Préparation à la vie» du Comité Directeur de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

Membres de la délégation

- M. Gabriel Murcia, Espagne, Expert du Conseil de l'Europe.
- M. Deforge, Conseiller de Programme, Chargé du Projet «Préparation à la vie».
- M. Giffard, Responsable du Bureau des Actions Spécifiques et Conjoncturelles à la

Direction des Lycées du Ministère de l'Education.

- M. Marchal, Chef du département des Etudes et Comparaisons Internationales de la Direction Générale de la Programmation et de la Coordination, Correspondant national du Projet «Préparation à la vie».

4. SOBRE LA «ORIENTACION»

4.1. *Visión que se recoge en las actividades e informes que, acerca de este aspecto del Proyecto núm. 1, se han realizado.*

Introducción

Por su función específica, la orientación, al igual que la educación tecnológica, debería ser la puerta abierta que sirviera de comunicación constante entre la escuela y el mundo exterior, facilitando la adaptación entre la formación de los alumnos y la ocupación activa a la que se encaminan y en la que habrán de realizarse social y profesionalmente.

Dada la importancia de esta materia, así concebida, para el logro de una buena preparación para la vida, todos los miembros del Grupo Director del Proyecto núm. 1, y de manera especial los representantes de los siete países de Europa Meridional, pidieron que se prestara una atención particular al análisis de todos sus aspectos para conseguir una aplicación eficaz en la tarea educativa.

En este sentido, desde el comienzo del Proyecto los representantes de Europa Meridional desarrollaron una actividad importante sobre el tema: Se elaboraron informes nacionales acerca de la «Orientación y su aplicación en los centros de enseñanza». Se encargó un trabajo especial al experto Mr. Cooksey sobre el aspecto «Careers Education». Se celebró una reunión de trabajo los días 15 y 16 de octubre de 1979, en Strasburgo, en la que siete expertos de los siete países analizaron y evaluaron los informes nacionales y el estudio del experto inglés. Finalmente se desarrolló una reunión en Barcelona los días 15, 16 y 17 de octubre de 1980, en la que se trató, dentro del tema de la orientación, el aspecto de la «utilización del tiempo libre».

De todas estas actividades y de los informes redactados al respecto se puede obtener una visión bastante clara del concepto de esta materia, papel que puede desempeñar en la formación y realización personal de los alumnos y, naturalmente, realidad de la misma en el momento actual dentro de la escuela y en su entorno.

La orientación. Objetivos

Partiendo del principio de que la escuela debería tener como principal aspiración en su función formativa, el preparar a los alumnos para la elección del camino más apropiado a su realización en una sociedad en constante cambio, la orientación, establecida como disciplina en los programas del sistema educativo, tendría como objetivos más importantes los siguientes:

- Ayudar al alumno a conocerse a sí mismo, en sus intereses, capacidades, aptitudes, valores y demás aspectos que forman su personalidad, y teniendo presente que se encuentra en proceso de desarrollo en contacto con un ambiente y circunstancias que le condicionan, tutelarle en este camino de evolución, facilitándole adecuadas y oportunas atenciones.
- Ayudarle a comprender el mundo en que tendrá que vivir y realizarse social y profesionalmente, las posibilidades, caminos y salidas que se le ofrecen, las exigencias que presentan las diferentes profesiones y trabajos, los sacrificios y satisfacciones que pueden proporcionarle los posibles papeles que tendrá que desempeñar integrado en una familia y en una sociedad a la que se debe.
- Facilitarle la adquisición de conocimientos, capacidades y aptitudes que le permitan una autonomía en la toma de decisiones y que le ayuden a relacionarse y a emprender los caminos de promoción que considera más conveniente al salir de la escuela, estando en disposición de adaptarse al cambio que supone la entrada en la vida activa, en sus múltiples facetas.

Esta orientación formativa debería de prolongarse más allá del período de escolaridad, y constituir un servicio de educación permanente que pudiera asistir tanto a aque-

llos que tienen necesidad de perfeccionarse, por las exigencias de sus ocupaciones, como a aquellos otros que buscan nuevas salidas y realizaciones o aquellos que necesitan caminos de formación y esparcimiento con qué ocupar las horas libres que les deja una jornada de trabajo reducida o la espera vacía de un empleo que aún no llegó.

Personal encargado de esta materia. Medios

La denominación de las personas encargadas de la orientación es variada y a veces, hace referencia a la delimitación del papel que tienen encomendado. Los apelativos más corrientes son los de: «Consejero de Orientación», «Consejero Escolar», «Profesor encargado de la información» y «Profesor tutor». No obstante, la tendencia es de globalizar estas funciones en un responsable, naturalmente, aunque su tarea sea compartida por otras muchas personas dentro y fuera de la escuela. Se trataría del profesor «Tutor», que estando en ejercicio se ocuparía también, dentro de un horario flexible y adecuado, de la orientación de los alumnos, en un sentido amplio que abarcara el aspecto personal, escolar, cultural, social, profesional, etc.

Este último aspecto, el profesional, sin aislarlo de los otros, exige que el profesor tutor tenga una formación y experiencia que la capaciten para desarrollar funciones como éstas:

- Confeccionar un programa de orientación profesional para que los alumnos puedan saber las distintas posibilidades que tienen dirigiéndose al mundo del trabajo. Esta información debe ser acompañada de nociones inherentes al empleo, tales como: salario, seguridad, consideración social, medios de promoción y todos aquellos que ayuden al alumno a tomar un camino acertado.
- Establecer contactos tanto en grupo como individualmente para atender a los alumnos, respondiendo a sus cuestiones y aclarar sus dudas, aconsejándoles, sin llegar a suplantar con su opinión personal la iniciativa de ellos. Se aprovecharán estos momentos para enseñarles esas pequeñas cosas, que son requisitos indispensables y a veces decisivos para obtener un puesto: manera de presentar una solicitud, escribir una carta, cumplimentar un formulario, comportarse en una entrevista, etc.
- Mantener entrevistas con los padres de los alumnos. Recabar la opinión de otros profesores y directivos del centro. Pedir información al gabinete psicotécnico si lo hubiere. En definitiva, recoger de todas las fuentes que considere apropiadas, tantos datos como pueda, para fundamentar con objetividad la orientación del alumno.
- Estar en relación constante con el en-

torno de la escuela, servicio de empleo, instituciones, empresas, centros de información. Recoger referencias e indicaciones que puedan ser de utilidad. Invitar a personas de la comunidad para que vengan a las aulas y hablen de sus profesiones. Buscar lugares de trabajo que puedan ser visitados por los alumnos.

Para desarrollar todas estas funciones, el profesor tutor ha de poseer una preparación inicial que procurará poner al día por medio de cursillos periódicos. Necesitará unos medios mínimos y unas dependencias para desarrollar su trabajo: sala de documentación y consulta, ficheros de recogida de datos, despacho tutoría, aula de trabajo de grupo, etc. Dispondrá de un horario abundante y flexible en el que pueda dedicarse a las muchas tareas que conlleva la orientación de los alumnos.

De todas formas, aun disponiendo de todas estas condiciones, si quiere desarrollar un trabajo eficaz tendrá que apoyarse tanto en la colaboración de los compañeros del centro, profesores, directivos y otros, como en la de las personas del exterior que integran la Comunidad Escolar, padres empresarios, representantes de asociaciones, etc.

En este sentido, se concibe al profesor tutor no como una persona trabajando en solitario, que acapara información y conocimientos para irlos distribuyendo en cantidades dosificadas, según petición, sino como alguien que comprendiendo a los alumnos y sabiendo de sus aspiraciones y necesidades los pone en relación con otras personas, a las que conoce, y en las que se apoya, y les indica las fuentes y caminos en los que puedan encontrar la respuesta más apropiada.

Situación real en los países de Europa Meridional

El concepto de orientación y su aplicación en los sistemas educativos tendría que aproximarse a lo que acabo de describir, y que responde a la idea que tienen la generalidad de los países. Así lo aceptan y definen los representantes del grupo de Europa Meridional en las reuniones de trabajo celebradas para tratar este tema. Ahora bien, la realidad que se dibuja en los informes que ellos han redactado exponiendo la situación de esta disciplina en los sistemas de sus países, dista bastante, en muchos casos, de la teoría expuesta.

Las dificultades, que son comunes a seis de los siete países, Chipre, España, Grecia, Italia, Portugal y Turquía (Malta presenta una situación diferente) se encuentran fundamentalmente en la falta de preparación específica de los profesores que se ocupan de la orientación, en la no existencia de un horario establecido sistemáticamente en los programas de cursos, dedicado a esta materia y, final-

mente, en la carencia que tienen los centros escolares de salas de documentación, aulas de tutorías, servicios y medios indispensables para desarrollar y aplicar de manera eficaz la función orientadora.

En Chipre la ausencia de previsiones claras y fiables en el mundo del empleo, en las diversas profesiones, impide fundamentar objetivamente la orientación en el sistema educativo.

En algún caso, como puede ser el de Portugal, los servicios de orientación se sitúan fuera del sistema escolar, y ello supone un rendimiento muy escaso.

En Italia la descentralización del sistema pedagógico ha duplicado competencias al atribuir las, en algunos aspectos, a organismos regionales, dependientes del Ministerio de Trabajo y, en otros, a autoridades locales «Distretti», vinculadas al Ministerio de Educación, lo que da lugar frecuentemente a interferencias en el campo, precisamente, de la orientación, frenando su eficacia.

Grecia va implantando de forma experimental y progresiva esta disciplina y, por el momento, el número de profesores con una buena preparación es escaso para generalizarla con buenos resultados.

En Turquía se detecta este mismo problema, de la escasez de profesores debidamente preparados. En 1978, de 3.000 centros de Enseñanza Media, solamente un centenar contaba con un personal adecuadamente especializado.

En el caso de España, la generalidad de los profesores, en Enseñanza Media, desempeñan la función de tutor, pero ni su preparación es la adecuada ni el tiempo de dedicación a esta tarea el suficiente. El Servicio de Orientación en la Enseñanza General Básica cuenta con unos efectivos muy escasos.

En Malta, a lo largo de los últimos años, se ha implantado un servicio de orientación escolar verdaderamente ejemplar. Todo un personal compuesto por consejeros educadores y profesores tutores, especialmente preparado, se ocupa en este servicio en los centros escolares. El tiempo que dedican a la orientación, sin estar fijado sistemáticamente en los horarios, es muy abundante. Estos equipos de orientación disponen de instalaciones específicas, bancos de documentación e información y cuentan con el apoyo de organismos oficiales y privados exteriores a los centros. La posibilidad de perfeccionarse en su función por medio de seminarios y cursos es continua.

Hay que señalar que todos estos países están llevando a cabo acciones para superar las dificultades que han impedido, hasta el momento, la eficaz aplicación de la orientación, concebida como medio de adaptación entre la formación y la vida activa en todas sus facetas e intentan, según se recoge en las conclusiones de sus informes:

- Establecer esta disciplina, con la misma importancia, si no mayor que otra

cualquiera, dentro del «curricula» de los sistemas educativos.

- Favorecer la formación específica de los profesores encargados de la orientación, implicando al mismo tiempo en la tarea a responsables y directivos de los centros, así como a personas e instituciones externas.
- Organizar gabinetes de trabajo y despachos de información.
- Crear en los centros bancos de documentación y bibliografía actualizada.
- Consagrar el tiempo necesario al profesor y a los alumnos, tanto para el trabajo de esta disciplina dentro del horario escolar, como para las actividades extraescolares.

4.2. «La utilización del tiempo libre», atelier de trabajo que dentro del aspecto «La orientación» del Proyecto núm. 1, se celebró en Barcelona durante los días 15, 16 y 17 de octubre de 1980.

(La visión que presentamos está extraída de los informes redactados por M. Tamborlini, representante de Italia, que desempeñó la función de «Rapporteur», y por don José de Andrés, que participó en la reunión en calidad de experto.)

La reunión, a la que asistieron expertos de los siete países de Europa meridional, a excepción de Malta, que excusó su ausencia (véase anexo IV), tenía por objeto estudiar el tema de la utilización del tiempo libre escolar. Fue convocada por el Secretariado del Consejo de Europa como una actividad dentro del marco del Proyecto núm. 1 del C. C. C. «Préparation à la vie». España asistía como Estado miembro, integrante del Grupo Director del Proyecto y a la vez anfitrión.

Siguiendo el programa (véase anexo I) se abrió la sesión el miércoles día 15 con unas palabras de bienvenida del señor Pérez Iriarte, Inspector General de Bachillerato y corresponsal nacional del Proyecto, saludando, a continuación, a los asistentes, en nombre del Secretariado del Consejo de Europa, monsieur Yves Deforge, «Conseiller del Programme», de la «Division de l'Enseignement Scolaire». Aceptado el orden del día y elegido Presidente a don Santiago Gabriel, representante nacional del Grupo Director del Proyecto, y «Rapporteur» a M. Tamborlini, de la delegación italiana, dio comienzo la reunión.

A lo largo del primer día, se fueron examinando los sistemas educativos de los países asistentes, concediendo una atención particular a la utilización del tiempo libre, destinado a actividades de formación y orientación de los alumnos. Por parte española fue el señor Pérez Iriarte quien hizo un análisis detenido de nuestro sistema, así como de su posible evolución y reforma.

Y a partir de estas exposiciones fue posible poner en evidencia elementos de juicio

muy importantes y comparaciones entre las experiencias de los distintos países.

En particular, el examen del sistema escolar español, en el aspecto de la utilización del tiempo libre, llevado a cabo por el señor Balbás, Inspector de Bachillerato, a través de un análisis meticuloso de los textos legales, puso de relieve la importancia que debe concederse, en los centros escolares, a las tutorías y a los servicios de orientación escolar y profesional.

Una indicación particularmente interesante surgió del análisis del sistema escolar en Chipre a través de la exposición del funcionamiento de los clubs que permiten desarrollar múltiples actividades que conciernen la preparación para la vida.

La exposición de los sistemas educativos de los otros países participantes (Portugal, Turquía, Italia, Grecia) destacó hasta qué punto, el problema de la utilización del tiempo libre es considerado, en todos los países, como un elemento importante para la preparación a la vida, pero, al mismo tiempo se comprobaba, con tristeza, lo poco que se había hecho en este terreno, bien a causa de los problemas que pudiera plantear cualquier innovación, en este sentido, bien a causa de las dificultades derivadas de la organización de los centros.

Durante el segundo día, los participantes visitaron la antigua Universidad Laboral de Tarragona, «Centro de Enseñanzas Integradas». Conviven en él alumnos de Bachillerato, Formación Profesional e Ingeniería Técnica, y si bien la preparación académica es distinta, para cada uno de estos grupos, la función orientadora y formativa del tiempo libre es la misma, siendo asistida, no sólo por la prodigalidad de medios, sino también por la presencia y dedicación de un equipo de educadores para el tiempo libre que resulta ser personal muy cualificado para esta función.

La Delegación Española, al conducir al grupo a aquel centro, lo único que pretendió fue presentar una realidad educativa que ofrece un valor formativo y orientador para la vida, a partir de una buena utilización del tiempo libre. Ello fue observado con complacencia y admiración por los visitantes, quienes tuvieron ocasión de asistir a exhibiciones de actividades culturales, de una gama muy variada, realizadas por los profesores «animateurs» y los alumnos, comprobando el gran esfuerzo de todo el equipo empeñado en el éxito de estas actividades formativas.

Después de recorrer todas las dependencias y observar las distintas actividades que dieron ocasión para dialogar con alumnos y profesores de manera espontánea, el grupo de representantes de los distintos países celebró una reunión a la que asistieron profesores, directivos, alumnos y personas del exterior relacionadas con el centro (sobre todo, antiguos alumnos), intercambiando ideas y opiniones sobre la importancia, a veces insospechada (dos alumnos encargados de la

luminotecnia en el grupo de teatro, habían sido contratados, profesionalmente, por Portugal en la campaña electoral), que tiene en la formación y orientación del alumno la participación en esas actividades que ocupan un tiempo «para-escolar».

El último día, a lo largo de la discusión final, los representantes de los distintos países subrayaron, una vez más, la importancia del tema de la reunión y el interés suscitado por la experiencia española, ilustrada con mucha precisión, y que, sobre todo, había podido ser verificada gracias al contacto directo con los educadores.

Finalmente, los participantes adoptaron las conclusiones que se incluyen en el anexo III y que propondrán como documento final de trabajo. También se decidió que formara parte del informe de la reunión la exposición del señor De Andrés, Inspector de Bachillerato, que ilustra el concepto del tiempo libre para la orientación (véase anexo II).

ANEXO I

PROYECTO NUM. 1 «PREPARATION A LA VIE»

Acción de «Europa Meridional»

«ATELIER» DE TRABAJO SOBRE LA UTILIZACION DEL TIEMPO LIBRE

(La orientación)

Barcelona, 15 a 17 de octubre

Lugar: Palacio de Congresos - Sala núm. 3

Programa - Orden del día

Miércoles 15

Mañana, 9,30 h.

Bienvenida y apertura de la reunión.

Sr. Pérez Iriarte (Inspector General de Bachillerato, Corresponsal nacional del Proyecto núm. 1).

Elección del Presidente y del «Rapporteur». Sistema educativo español, por el señor Pérez Iriarte.

Pausa-café.

Exposición sobre el sistema educativo en los otros seis países y el lugar que en ellos ocupa el tiempo libre.

Tarde, 16 h.

Continuación de las intervenciones.

La utilización del tiempo libre en el sistema educativo español (textos legales y realidad), por el señor Balbás (Inspector de Bachillerato - Distrito de Barcelona).

El papel del tiempo libre en la orientación, por el señor de Andrés (Inspector de Bachillerato - Distrito de Salamanca).

Jueves 16

Mañana, 9 h.

Salida para Tarragona.

Mañana, 10 h.

Llegada al «Centro de Enseñanzas Integradas», objeto de la visita.

Acogida del Sr. Director.

Encuentro con los directivos y equipo de educadores.

Pausa-café.

Reunión con profesores, alumnos, «Animateurs» responsables de la utilización del tiempo libre. A esta reunión asistirán, si es posible, interlocutores externos al Centro.

Comida ofrecida por el Centro.

Tarde, 16 h.

Visita de dependencias. Observación de actividades concernientes a la utilización del tiempo libre.

Estudio de algunos «dossiers» sobre estas actividades.

Reunión recapitulativa.

Vuelta a Barcelona.

Viernes 17

Mañana, 9,30 h.

Discusión sobre lo que ha sido observado y descrito a lo largo del «atelier».

Breve exposición de síntesis elaborado por el «Rapporteur».

Adopción y conclusión.

Comida ofrecida por las autoridades del Ministerio de Educación.

Clausura y despedida.

ANEXO II

EL PAPEL DEL TIEMPO LIBRE EN LA ORIENTACION

Por don JOSE DE ANDRES

Inspector de Bachillerato del distrito universitario de Salamanca

A primera vista, el papel del tiempo libre en la orientación parece ser una de esas cuestiones que merece ser tratada después de que se hayan resuelto problemas urgentes. En efecto, no hay casi tiempo libre en las enseñanzas normalizadas dentro de los sistemas educativos y, en todo caso, no se le reconoce un verdadero valor educativo.

¿Qué es el tiempo libre? Generalmente, esa vieja aspiración para muchos es aceptada como un tiempo de liberación. Liberación de

la tarea encerrada en los moldes rígidos de la obligación diaria; obligación a veces apresurada, a veces monótona, y siempre preocupada por conseguir un objetivo impuesto desde fuera.

Lo que nos importa destacar aquí es que el tiempo libre es un tiempo abierto que no debe ser confundido con un tiempo ocioso, perezoso, holgazán. Es un tiempo abierto y activo que conduce incluso a la creatividad.

Ahora bien, si se admite esta capacidad del tiempo libre, nadie podría negarle un valor de vanguardia para la orientación e incluso para la formación.

Sin embargo, como hemos indicado, la primera realidad que se impone es el constatar que hay muy poco tiempo libre en los programas educativos y, lo que es más grave aún, es que, a pesar de la moda, no hay una incitación seria por parte de la sociedad hacia el tiempo libre escolar. Se pueden tachar de academicistas nuestros planes de estudios y acusarlos de estar demasiado cargados de horas de aprendizaje. Eso responde, en nuestra opinión, a una cierta voluntad general por asegurar al máximo la formación intelectual, técnica y profesional. Es una voluntad que responde a las constantes de la fe en la razón y de la preocupación por el éxito. Son características europeas y, a este respecto, nos parece que ciertos movimientos de contra cultura no tienen el carácter de novedad que pretenden, en una Europa que ha sabido desde hace mucho tiempo poner límites a la razón.

No creemos que la cuestión del tiempo libre se plantee únicamente del lado de la planificación educativa como tal. Es una cuestión más profunda que apunta hacia una manera de ser e incluso hacia una aceptación social.

En primer lugar, se comprueba que los jóvenes no le encuentran sentido al tiempo libre escolar. Les gusta dejar la escuela lo más pronto posible, pues hay un tiempo libre fuera que atrae mucho más sus intereses inmediatos.

El tiempo libre escolar no es siempre, tampoco, bien comprendido por los padres. Ese tiempo, según su opinión, pertenece a ese terreno del «dejarse llevar».

Para los mismos profesores el tiempo libre llega a ser una complicación, ya que hay que introducirlo en el marco de lo que es habitual.

En definitiva, el tiempo libre plantea problemas que hay que tener en cuenta, antes de entrar en el análisis de su papel como tiempo de orientación. Pero, de forma general, se presenta como un tiempo educativo, abierto y activo, que hace posible, fuera de la enseñanza académica, la proyección espontánea del individuo sobre un abanico de actividades mucho más próximas a su personalidad. Desde esta óptica, pensamos que el tiempo libre puede desempeñar su papel en la orientación.

La orientación en sentido amplio es un proceso de ayuda que toma parte de la activi-

dad educativa para que los alumnos comprendan sus posibilidades y sus dificultades ante las contradicciones del medio en que viven. Lo que intenta la orientación es que el alumno tenga un mejor conocimiento de él mismo y de la sociedad que le rodea.

Hemos insistido en el hecho de que el tiempo libre es un tiempo abierto. Es un tiempo que tiene en cuenta al hombre. Por el hecho mismo de que el hombre es un ser «coexistente», la apertura se hace al mundo, a las cosas, a los otros, a sí mismo. La apertura del tiempo libre permite alcanzar la esencia de la orientación. En ese sentido, el papel del tiempo libre es el de proporcionar ocasiones que favorecen la orientación.

¿Sería necesario precisar que no se trata aquí de la orientación que se puede asociar a la enseñanza sistemática que tiene como objetivo el desarrollo de los conocimientos, de las aptitudes y de las técnicas? El estilo de orientación que es propio de la enseñanza es el de la orientación escolar y profesional, que comprende incluso la «guidance» y la tutoría. Es el sentido que le acordamos en otra ocasión (8). Pero en ese aspecto, se trata de un sentido restringido para el que el tiempo libre no puede ser otra cosa que una ocasión para reforzar la información.

Puesto que hemos afirmado el carácter del tiempo libre, como un tiempo abierto al exterior, hay que añadir en seguida que ese exterior, al que aludimos, no abraza únicamente el espacio de la comunidad escolar, sino que llega mucho más lejos.

Sin duda, es una cuestión primordial para la orientación el reconocimiento, por parte del individuo, del medio que le es más próximo; y «careers education» debe conservar su propósito de escuela comunitaria, instrumento polivalente en su propio entorno para que la vida normal discorra a través de ella, más bien que a su alrededor (9).

El exterior del que hablamos contempla a la pequeña comunidad, pero también a la gran comunidad. Si la expresión «*préparation à la vie*» tiene algún sentido, es quizás, porque implica la vida en cualquier parte.

Para dar todo su sentido al papel del tiempo libre, nos parece que es necesario respetar ante todo su carácter de apertura y retener su sentido activo. Ahora bien, es muy habitual, en la mayor parte de los centros escolares, confundir el tiempo libre con el tiempo deportivo. Eso obedece, quizás, a una vieja tradición que merece nuestro respeto. Pensamos, incluso, que el tiempo libre deportivo, se hace cada día más necesario. Pero hoy es preciso que la instauración del tiempo libre comprenda también la actividad cultural. Se debe encontrar en el tiempo libre, la música, el cine, el teatro, interpretado por los propios alumnos..., actividades artísticas e, incluso,

técnicas. En el tiempo libre debe haber visitas formativas y excursiones. Sin duda, este tiempo libre es susceptible de ser enriquecido con un abanico muy variado de actividades: cosa que hay que tener en cuenta, sabiendo, precisamente, que lo que se impone es continuar buscando formas nuevas.

Pero el tiempo libre como tiempo de orientación debe permitir, sobre todo, la observación y el conocimiento de la vida del trabajo. No quiero decir, con eso, que deba permitir la experiencia directa del trabajo, aunque ello podría ser una situación muy provechosa, en circunstancias extraordinarias.

Lo que es indispensable, cuando se trata de la preparación para la vida, es tener tiempo para conocer lo mejor posible la complejidad de las cosas y el cuadro de posibilidades para vivir. Un tiempo libre que, en su estructuración, tiene en cuenta la observación de la vida, abre la puerta a un tiempo de elección y de preparación. Pero eso ya es otra cuestión.

ANEXO III

TEXTO ADOPTADO POR LOS PARTICIPANTES EL DIA 17 DE OCTUBRE DE 1980

Los participantes han examinado la cuestión de la utilización *del tiempo libre escolar*:

1. Han distinguido tres aspectos:

- el tiempo libre utilizado para actividades que refuerzan las materias escolares;
- el tiempo libre utilizado para actividades culturales y sociales;
- el tiempo libre utilizado para la información y la orientación.

El tiempo libre puede tomar formas diversas: horas dentro del horario de clases, horas agrupadas aparte, final de la tarde...

Lo más frecuente es que las actividades sean *facultativas* y *opcionales*. Los «animateurs» son profesores y/o personas encargadas, ajenas a la escuela.

2. Han estimado:

- a) que el tiempo libre, cualquiera que sea su modalidad, debe desarrollar, con prioridad, una función de relación entre *la escuela y el exterior* (familia, comunidad, mundo del trabajo), es decir, que las actividades deben:
 - hacer que penetre en la escuela, el mundo exterior;
 - hacer que la escuela salga al exterior;
- b) que las actividades desarrolladas durante el tiempo libre son de *preparación para la vida* cuando proporcionan capacidades de comprensión, orientación y acción;

(8) Rapport et Recommendations, DECS/EGT (79) 66, p. 4. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

(9) Cooksey, G. W.: Rapport sur «Careers Education», DECS/EGT (79) 36, p. 6. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- c) que el tiempo libre consagrado a las actividades culturales debe ser considerado como *factor que favorece la igualdad de oportunidades*;
- d) que las actividades propuestas deben estar en relación con *el nivel de desarrollo* del alumno y en función del *proyecto personal* de este alumno;
- e) que las actividades deben desarrollar en los alumnos *un potencial de animación* que ellos utilizarán, a su vez, en todas las esferas de la vida;
- f) que la información-orientación debe estar presente en el tiempo libre, pero que la utilización de este tiempo libre no debe limitarse a eso;
- g) que los tutores deben de estar formados e informados de manera que sus consejos sean pertinentes y actuales;
- h) que el equipo de profesores y «animateurs» debe verificar la eficacia de las actividades en función de los objetivos fijados.

Los participantes han estimado que la reunión final, en Roma, debería ser consagrada a la evaluación precisa del Proyecto, en el aspecto del tiempo libre. En este sentido, los participantes recibirán una ficha de evaluación que habrán de cumplimentar.

ANEXO IV

LISTA DE PARTICIPANTES

Proyecto núm. 1 del C. C. C. «Preparación para la vida». «Atelier» de trabajo sobre la utilización del tiempo libre.—Barcelona, 15-17 de octubre de 1980.

CHIPRE: Mr. Georghios Achillides, Read of Counselling and Guidance Services, Ministry of Education, CY - Nicosia.

Mr. Michael Serghis, Inspector, Secondary Education, Ministry of Education, CY - Nicosia.

GRECIA: Mr. Stephanos Gepoglou, Special Collaborator of Keme, 396, Messoghion Street, GR - Athene.

Mr. Nicolaos Papadopoulos, Counsellor of Keme, 396, Messoghion Street, GR - Athene.

ITALIA: Prof. Clemente Polacek, Piazza Ate-neo Salesiano, 1, I - Roma.

Prof. Alfredo Tamborlini, Via Bartolomeo Eustachio, 8, I - Roma.

Mme. Chiara Vaciago, Piazza Mincio, 2, I - Roma.

MALTA: non représenté - not represented.

PORTUGAL: Mme. Simone Bartolo, Direction Générale de l'Enseignement Secondaire, Ministerio da Educação e Investigaçao Científica, Av. 24 de Julho, 140, 4.º, P - 1391 Lisbonne-Codex.

ESPAÑA: M. J. de Andrés, Inspector de Enseñanza Media del distrito de Salamanca, E - Salamanca.

M. A. Balbás, Inspector de Enseñanza Media, c/Mallorca, 278, E - Barcelona.

Mme. Victoria Jiménez, Inspectora de Enseñanza Media, c/Mallorca, 278, Barcelona.

M. Santiago Gabriel Murcia, Inspector de Enseñanza Media del distrito de Salamanca, Inspección de Enseñanza Media, paseo de Canalejas, 9, E - Salamanca.

M. José Luis Pérez-Iriarte, Inspector General de Enseñanza Media, Ministerio de Educación y Ciencia, paseo del Prado, 28, 7.ª planta, Madrid-14.

TURQUIA: Doc. Dr. Ilhan Akhun, A. U. Egitim Fakultesi Cebeci, TR - Ankara.

M. Aydogan Ataunal, Endüstriyel Sanatlar Yüksek Ogretmen Okulu TR - Ankara.

Secrétariat

M. Yves Deforge, Conseiller de Programme, Division de l'Enseignement Scolaire, Conseil de l'Europe, BP 431 R6, 67006 Strasbourg-Cedex.

5. SOBRE «LA EDUCACION TECNOLOGICA»

5.1. *Reunión celebrada en Roma-Albano, del 27 al 31 de octubre para tratar el tema «Les packages pédagogiques pour l'éducation technologique».*

Introducción

Los Estados miembros de Europa Meridional, integrados en el Grupo Director del Proyecto núm. 1, fueron consultados en la reunión celebrada el 25 y 26 de septiembre, 1978, en Strasbourg, acerca de los temas que dentro del Proyecto podrían tener un interés particular para ellos, dadas sus circunstancias específicas.

A este respecto, los representantes de los siete países manifestaron un interés unánime por la «Educación Tecnológica» en los aspectos de objetivos, contenido, metodología, material didáctico y formación de los profesores responsabilizados en esta disciplina:

Atendiendo a esta petición se estableció un programa de actividades que englobaba estudios, evaluaciones de experiencias, reuniones de expertos y redacción de informes.

En este sentido se han llevado a cabo las evaluaciones de las experiencias en Grecia, Portugal y Chipre, emitiéndose los informes pertinentes (10), y se han celebrado reuniones de trabajo con la asistencia de expertos en esta materia. La primera tuvo lugar en Lisboa del 12 al 14 de noviembre de 1979, y la segunda —a la que se refiere el presente informe— se desarrolló en Roma-Albano del 27 al 31 de octubre de 1980, tratando de manera especial el problema del material didáctico dedicado a la Educación Tecnológica.

(10) DECS/EGT (79) 34. Evaluation Grèce.—J. L. Chancerel, Athina Sipitanou.

DECS (79) 35. Evaluation Portugal.—J. L. Chancerel, Athina Sipitanou.

DECS/EGT (80) 97.—Evaluation Chyure.—J. L. Chancerel, Athina Sipitanou.

Participantes, programa y desarrollo de la reunión de Roma-Albano

A excepción de Malta, todos los países que forman el grupo de Europa Meridional enviaron delegaciones integradas por varios representantes (véase anexo III). También asistieron a la reunión cuatro expertos en la materia, pertenecientes a centros experimentados de Francia, Inglaterra y Suiza. Completaba el grupo de trabajo el representante del Secretariado del Consejo de Europa, M. Y. De-Forge, de la División de l'Enseignement Scolaire.

La reunión, como se había anunciado, tuvo lugar en las dependencias del Centro de Experimentación I. S. F. O. L. (Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional de los Trabajadores), siguiendo el programa y orden del día, que adjuntamos en el anexo II.

Después de las palabras de recibimiento a los participantes por parte de las autoridades italianas —Presidente del I. S. F. O. L., Director General de Intercambios Culturales, Director General del I. S. F. O. L. y elegidos el Presidente (doctor F. Penner, responsable del Proyecto de la E. T. en el I. S. F. O. L.) y el «Rapporteur» (Mlle. S. Sipitanou, delegación griega) de la reunión, se dio comienzo al trabajo específico de la misma, cuyo contenido y desarrollo podría agruparse en dos aspectos bien definidos:

a) Exposición sobre la enseñanza de la Educación Tecnológica en los distintos países.

b) Presentación del material dedicado a la enseñanza de esta disciplina en los distintos países.

1. Con respecto al primer apartado, todos los participantes tuvieron un tiempo de intervención, que era seguido de un debate abierto.

Abrió el turno Italia como país anfitrión, e hizo la descripción del sistema educativo en su evolución y cambios a lo largo de los últimos años, deteniéndose en la situación establecida después de la reforma de la Enseñan-

za Media de primer grado en el año 1977. Una vez dibujado el marco general del sistema, se definió el lugar que en él ocupa la disciplina Educación Tecnológica, haciéndose una referencia minuciosa de toda su problemática en cuanto a concepción, objetivos, contenido, medios, profesores, alumnos, centro y comunidad escolar. Las intervenciones de los demás países siguieron en su exposición el mismo procedimiento utilizado por Italia, a saber: presentación del sistema educativo y descripción de los distintos aspectos de la Educación Tecnológica dentro del marco general.

En esta rueda de intervenciones, M. J. L. Chancerel, invitado a la reunión como experto encargado por el Consejo de Europa para evaluar las experiencias en E. T., llevadas a cabo en Grecia, Portugal y Chipre, hizo una exposición basada en ellas. Mlle. Sipitanou, «Rapporteur» de la reunión, la recoge así en su informe:

«... En primer lugar, presentó brevemente algunas constataciones importantes extraídas de sus experiencias en la materia en calidad de evaluador. Insistió, sobre todo, en las diferencias y convergencias de los tres sistemas evaluados, así como en el interés particular de cada uno de ellos.

Una evaluación —dijo el experto— debe contemplar esencialmente:

- El conjunto de opiniones de todas las partes implicadas en el sistema evaluado (alumnos, profesores, padres, etcétera).
- El examen de la coherencia interna de los programas escolares, con la introducción de un nuevo contenido (E. T.).
- El trasvase de los conocimientos y de las capacidades adquiridas en la escuela hacia el exterior en la vida corriente (esto exige frecuentemente una duración bastante prolongada en la aplicación del nuevo curso de E. T.).

El experto evaluador se ha dado cuenta de un número de cosas que le permiten hacer la siguiente reflexión:

- La agricultura y todo el sector primario son mucho más importantes que la tecnología industrial en los países de Europa Meridional, pero, sin embargo, ello es ignorado completamente en el marco escolar. ¿Por qué? ¿Es porque existe una intención subyacente de orientar a los jóvenes de estas regiones hacia la industria? ¿O es porque se trata de una materia más fácil de enseñar en la escuela, ya que contiene elementos de química, de física, etc., y no tiene su propia identidad?

El experto formuló las siguientes proposiciones:

- Hasta el momento, la escuela era la sola poseedora del saber, de todo el saber «noble». Los conocimientos adquiridos en el proceso escolar son los únicos reconocidos y valorados por la sociedad. Sin embargo, si la escuela quiere hallar un sitio en la sociedad en la que se encuentra, si quiere vivir al ritmo de los cambios sociales y no contentarse más con ser «paralela» de la vida, debe abrir sus puertas de par en par hacia el mundo exterior que le rodea. Una reforma escolar que no contemple esta apertura hacia la comunidad, conducirá únicamente a un espejismo de cambio, y de ahí a la rigidez hacia toda modificación posterior. La educación tecnológica es una de las enseñanzas que se prestan mejor a establecer nuevas y reales relaciones entre la escuela y la comunidad, porque una tal enseñanza, más que las otras, puede estar, debe estar en contacto directo y permanente con las estructuras (de producción y otras) que rodean la escuela.
- Para poder llegar a todo lo que se ha propuesto anteriormente, un buen número de cosas han de ser revisadas y formuladas de nuevo, sobre todo el papel del profesor en su nueva función. Un cambio en el terreno de la educación no debe de correr el riesgo de basarse únicamente en un solo agente de la realidad educativa. La apertura de la escuela conducirá a una nueva definición del papel del profesor tradicional que ya no será el único distribuidor del 'saber noble' (11).

La Delegación Española, llegado su turno, hizo la exposición como sigue: en primer lugar, y después de proporcionar un esquema gráfico a todos los participantes a la reunión, el que suscribe este informe describió nuestro sistema educativo actual en los niveles de Enseñanza General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, definiendo las horas dedicadas a la Educación Tecnológica en las tres vertientes. A continuación, los otros dos integrantes de la Delegación continuaron la exposición describiendo el uno, don Antonio Martínez Garrido, la situación de esta materia en la segunda etapa de E. G. B. y B. U. P., y el otro, don Rodrigo Rial Lago, en las distintas ramas de Formación Profesional.

Nuestra intervención, apoyada en muchos momentos con la proyección de diapositivas, fue seguida con mucho interés y dio lugar a un intercambio de opiniones, concernientes

(11) *Rapport* de la reunión Roma-Albano DECS/EGT (80) 66. Mlle. Sipitanou.

sobre todo el concepto de esta materia y el material utilizado en su enseñanza. Es nuestra opinión que la E. T., partiendo de su carácter interdisciplinar, ha de tener en cuenta, ante todo, el medio ambiente del Centro, tomado en el sentido de comunidad escolar, cuyos aspectos socioeconómicos y culturales serán un campo de análisis inmediato, motivador para todos los implicados en esta disciplina: alumnos, profesores, responsables, padres y personas pertenecientes al entorno escolar. En este sentido, el objeto tecnológico no tiene por qué ser algo inalcanzable, representado en un material caro y sofisticado, sino accesible, próximo, vinculado a una realidad conocida en la que es indispensable apoyarse.

Así, pues, en este primer aspecto de la reunión, se proporcionó una visión clara de lo que se hacía en los distintos países, y a partir de los debates que seguían las exposiciones, se consiguió una homogeneidad de criterios en cuanto a la concepción de la Educación Tecnológica, sus objetivos y caminos para afrontar los problemas que supone el establecimiento e impartición de esta disciplina dentro de los sistemas educativos, reconociendo que:

- La importancia de la Educación Tecnológica en la formación y orientación de nuestros alumnos se basará en una actividad que permita la aproximación, análisis e interpretación de la realidad sociocultural, en la que están inmersos y a la que tendrán que adaptarse en su continuo cambio, intentando, con su participación activa, acomodarla a sus necesidades individuales y colectivas.
- Esta formación y orientación no emanará de una actividad dirigida únicamente a la adquisición de destrezas y habilidades manuales —elementos, por otra parte didácticamente fundamentales—, sino de un quehacer en sentido interdisciplinar que, desde una plataforma más amplia, posibilite la realización personal, social y, en su momento, profesional de nuestros alumnos.
- Así concebida la Educación Tecnológica, se hace indispensable una formación especial del profesorado que vaya a encargarse de esta materia y un perfeccionamiento continuo a lo largo de su ejercicio. Naturalmente, en este mismo sentido es de urgente necesidad realizar un gran esfuerzo para hacer el «recyclage» de los profesores que ya están en servicio, para conseguir reducir la heterogeneidad existente entre ellos como consecuencia de la diversidad de origen en sus carreras y formación.
- Es necesario mentalizar a todos los profesores y responsables del Centro para que, comprendiendo el sentido interdisciplinar de la Educación Tecnológica, presten su apoyo, poniendo a disposición sus conocimientos, sus experiencias y la información que desde los

puestos de responsabilidad pueden recibir del entorno social. En este sentido, se aprovechará todo el apoyo material y personal que pueda proporcionar la comunidad escolar.

2. En cuanto al segundo aspecto de la reunión, «material dedicado a la enseñanza de la Educación Tecnológica» en los distintos países, se preveía en el programa la posibilidad de que cada Delegación acudiera al «atelier» de trabajo con un conjunto de material y medios didácticos, que serían expuestos en una sala destinada al efecto y que sería visitada de manera informal todos los días, al final de la sesión de trabajo, entre las diecisiete y las dieciocho horas.

Efectivamente, aunque con cierta desorganización, todos los países dispusieron de una mesa en la que expusieron el material didáctico.

A excepción de Italia, que se reservó la posibilidad de mostrar en tres salas distintas los ingredientes utilizados en el desarrollo de tres unidades didácticas de E. T. en las vertientes de Mecánica, Informática y Alimentación, las otras Delegaciones ocuparon la misma sala.

Hay que señalar que destacaron, por la profusión de material bastante sofisticado, los expertos franceses, que acudieron a la reunión con un coche desde París cargado de unos conjuntos modulares destinados a la didáctica de la E. T. en vertiente casi siempre mecánico-industrial. Estos conjuntos modulares, siete en total, algunos muy complejos y algunos primarios, habían sido elaborados por una comisión, a la que pertenecían los dos expertos franceses, con el encargo del Ministerio, allá por los años 70-72, con la intención de introducirlos de forma experimental en la E. T. Cada conjunto modular había sido experimentado durante cuatro años a razón de 1.000 alumnos, 30 profesores y 15 colegios por módulo y año. En cada módulo se podía encontrar un campo de conocimiento científico y un campo de aprendizaje y habilidades técnicas. Estaban concebidos para permitir el trabajo en equipo, posibilitando al mismo tiempo la autonomía y responsabilidades de cada alumno. Al parecer, estas experiencias, aunque según los expertos habían sido desviadas y orientadas por algunas autoridades del Ministerio hacia aspectos puramente científicos, habían sido tenidas en cuenta en la confección de los programas escolares a partir de 1977.

El experto inglés, más que un material tangible, presentó una película muy bien hecha, rodada en un Centro politécnico de Nottingham, en la que se podía ver el trabajo de los alumnos en equipo, bajo la tutela de profesores y personal de la comunidad escolar, entregados a una actividad en la parcela de la E. T., a partir de la elaboración de un proyecto. Por medio de esta filmación se hizo exhibición de toda una gama riquísima —y carísima— de medios y material didácticos.

El resto del material exhibido en la sala por los otros países de Europa Meridional era, por regla general, el resultado más o menos conseguido en una clase de trabajos manuales: objetos de madera, metal, «collage», cuero, cerámica, etc. Es decir, el producto final, parte insignificante en la amplia parcela de la E. T. o, lo que es más grave, la prueba evidente de una concepción errónea de esta disciplina.

La delegación española presentó, a través de diapositivas y de simples objetos, un material sencillo destinado a posibilitar una motivación, aproximación, análisis y comprensión de una realidad sociocultural, en perspectiva histórica y constante evolución. También se presentaron unidades didácticas, elaboradas en alguna vertiente de la E. T., esquemas y proyectos de trabajo. Como material ya un tanto complejo, aunque no complicado, presentamos la maqueta móvil de un motor de cuatro tiempos, diseñados por E. N. O. S. A., y hemos de decir que fue motivo de atracción y elogio por parte de los otros participantes que tomaron la referencia de publicación y venta con gran interés.

Dentro del apartado de exposición de material, se puede encuadrar la visita a la escuela media de primer grado de Albano-Cechina y al Centro Didáctico Nacional en Roma. En el primero se exponía, con la presencia de los alumnos, un material rudimentario que correspondía a una clase corriente de trabajos manuales; en el segundo se presentaba un material mucho más variado y sofisticado, prefabricado fuera de las clases con una finalidad didáctica.

El cuarto día, último de la reunión, se constituyeron tres grupos de trabajo: anglófono, francófono y mixto, elaborando unas conclusiones que luego fueron puestas en común (anexo I), siendo el eje principal sobre el que giraría el informe redactado por el «Rapporteur» de la reunión, Mlle. Sipitanou.

El día 31, ya fuera de la reunión específica del grupo de Europa Meridional, tuvo lugar un seminario internacional en el I. S. F. O. L. sobre el proyecto piloto que subvenciona la C. E. E., al que fuimos invitados todos los participantes.

Conclusión

Haciendo un balance final y olvidándonos de la organización externa, opinamos que la reunión, en su contenido, se puede juzgar de muy positiva por el trabajo desarrollado en un ambiente de auténtico equipo que ha logrado homogeneizar el concepto de esta disciplina, Educación Tecnológica, y aportar sugerencias con respecto a la selección y utilización de un material fundamental en la didáctica de esta materia.

El grupo definió como esencial al aspecto de la formación del profesorado y acudirá a

la reunión de Madrid, esperando redondear satisfactoriamente el tema de la Educación Tecnológica, al que los países de Europa Meridional concedieron un especial interés dentro del marco del Proyecto «Preparación para la vida».

ANEXO I

«Atelier» de trabajo de Roma-Albano sobre el material modular pedagógico para la Educación Tecnológica. 27-31 de octubre de 1980.

TEXTO ADOPTADO POR LOS PARTICIPANTES EL 30 DE OCTUBRE DE 1980

1. Los participantes

a) Han tenido en cuenta las definiciones de la educación tecnológica y de sus grandes objetivos señalados en los documentos de trabajo del Consejo de Europa.

b) Han constatado que la formación de los profesores condiciona la puesta en marcha de la educación tecnológica; en ese sentido, han apuntado indicaciones que se deberán tener en cuenta en el «atelier» que se celebrará en Madrid.

c) Han dado indicaciones sobre materiales para los alumnos y para los profesores en función de algunos objetivos de la educación tecnológica.

d) Han señalado que el lugar de los materiales en un proyecto de educación sólo podía precisarse después de formularse el proyecto, consecuencia de una confrontación entre una *demande de enseñanzas*, surgida del medio ambiente constituido por todos los interlocutores sociales, y una *oferta de enseñanza* tributaria de los medios (y en particular del origen y formación de los profesores).

2. Consecuentes con lo anterior se han puesto de acuerdo en los puntos siguientes:

a) La educación tecnológica debe encontrar su inspiración principal en las realidades locales (geográficas, humanas, económicas y sociales), lo que deja entender que una parte del material debe ser proporcionado por la comunidad.

b) Los profesores, durante su formación, deben ser adiestrados para esta utilización del medio.

c) Los alumnos de un mismo grupo de edad tienen diferencias de capacidades e intereses; la duración de la escuela obligatoria varía de un país a otro; los intereses y capacidades varían con la edad; la tecnología debe tener todo ello en cuenta diversificando *los materiales* y las aproximaciones pedagógicas.

3. Lo que precede hace fracasar la idea de que los módulos de material «prefabricados» puedan ser ampliamente difundidos; sin embargo, los participantes han:

a) Deseado que un banco de ideas (mejor que una difusión sistemática) pueda instaurarse a nivel regional, nacional e internacional.

b) Pedido que las asociaciones internacionales de profesores de Educación Tecnológica se asocien a ese movimiento de intercambio.

c) Solicitado que el Consejo de Europa conceda su ayuda a los intercambios de ideas y de formadores.

d) Admitido que en ciertos casos la escuela podía, para actividades creadoras y prácticas, ser ayudada por colaboradores de la comunidad como «clubs» o asociaciones diversas.

ANEXO II

«Atelier» de trabajo sobre «material modular» para la Educación Tecnológica. Roma-Albanó, 27-30 de octubre de 1980.

PROGRAMA

Lunes 27

Mañana, 9 h.:

- Introducción.
- El Proyecto-Piloto sobre la educación tecnológica en Italia.
- Elección del Presidente y del «Rapporteur».

Primera mesa redonda: El programa de la E. T. en Italia, con los miembros de la Comisión Ministerial Italiana.

- Debate.

Tarde:

- La enseñanza de la E. T. en los países presentes en la reunión. Exposición de cada país.

Martes 28

Mañana:

- Continuación de las exposiciones.
- Discusión.

Tarde:

Segunda mesa redonda: El material de E. T. en Italia, con los responsables italianos.

- Discusión sobre la concepción del material en función de programas y de medios.

Miércoles 29

Mañana:

- Visita a la escuela media de Albano-Cecina, que participa en el proyecto-piloto italiano.
- Visita del centro didáctico nacional, en Roma, donde se exponen materiales en funcionamiento.

Tarde:

- Libre en Roma.

Jueves 30

Todo el día:

- Grupos de trabajo.
Al final de la jornada: breve presentación de los resultados.
Diseño de una cooperación en material.

Viernes 31

Todo el día:

- Seminario internacional I. S. F. O. L. sobre el proyecto-piloto, educación tecnológica. Los participantes serán invitados por el I. S. F. O. L.

N. B.: Todos los días, al final de la tarde, entre las 17 y las 18 horas, los participantes podrán discutir de manera informal acerca del material expuesto.

ANEXO III

LISTA DE PARTICIPANTES

Proyecto núm. 1 del C. C. C. «Preparación para la vida». «Atelier» de trabajo de Roma-Albano sobre el material «modular» para la educación tecnológica. Roma-Albano, 27-31 de octubre de 1980.

Roma-Albano, 27-31 de octubre de 1980

CHIPRE: Mr. Nicos Hadjinicolas, Head of Technical Education, Ministry of Education, CY - Nicosia.

Mr. Savvas Kontos, Ministry of Education, CY - Nicosia.

Mr. Christodoulos Vassiliou, Headmaster, Dianellios Technical School, CY - Larcana.

GRECIA: Mr. John Arnaoutakis, Teacher of Physics detached in Keme 396, Pessoghion, Ayia Paraskevi, GR - Athens.

Mr. Constantinos Colovos, Professor of Post-Secondary, Technical and Vocational Education in Cateo, 95, Athinon Pereos, Moschatto, GR - Athens.

Mlle. Athina Sipitanou, Chercheur en édu-

cation, Chrysostomon Smyrnis, 20, Thessaloniki (Diagenios) / Grèce.

ITALIA: Prof. Gabriele Amato, V. Monginevro, 72, 10141, Torino.

Prof. Dante Bettoni, V. Vaschi, 5, Mantova.

Prof. Giovanni Biffali, V. Maria Cristina di Savoia, 36, 80122, Napoli.

Docente Mariella Dessi, Docente di Ed. Tecnica, Scuola Media «G. Ungaretti», Via Marinetti, 11, 30038, Spinea (VE).

Docente Giuseppe Di Pietro, Docente di Ed. Tecnica, Scuola Media «P. Egidi», V. Pola, 01100, Viterbo.

Prof. Geza Kertesz, Corso Ricci, 24/A, 17100, Savona.

Prof. Luisa Mandosso, Lungo Dora Napoli, 22, 10152, Torino.

Dr. Fulvio Penner, Responsable Projet Education Technologique, ISFOL, Albano.

Docente Adriano Ponzinibbi, Docente di Ed. Tecnica, Scuola Media «L. Milani», Via Trento, 16, 20077, Casalmajocco (MI).

MALTA: non représenté - not represented.

PORTUGAL: M. Josep Rainho Dias de Carvalho, R. de Angola, 16, Olival Basto, Odivelas.

M. Henrique Torres Machado de Fonseca, Direcção do Ensino Secundario, Av. 24 de Julho, 140, p. 1391, Lisboa - Codex.

ESPAÑA: M. Rodrigo Rial Lago, Director del Centro de Formación Profesional, plaza Conde Valle de Suchil, 5, Madrid-15.

M. Santiago Gabriel Murcia, Inspector de Enseñanza Media, paseo de Canalejas, 9, E-Salamanca.

M. Antonio M. Garrido, profesor, c/Font y Sague, 1, Sabadell (Barcelona).

TURQUIA: Prof. Dr. Hifzi Dogan, Au Egitim Fakültesi, TR - Cebeci, Ankara.

M. Aydogan Ataunal, Endüstriyel Sanatlar, Yüksek Öğretmen Okulu, TR - Ankara.

M. Uzcururlu, Endüstriyel Sanatlar, Yüksek Öğretmen Okulu, TR - Ankara.

Expertos

FRANCIA: M. Yves Chanut, Maître-Assistant à l'Université de Lyon.

Mme. Edith Guesne, Maître-Assistant à l'Université Paris VI, Laboratoire Interuniversitaire de Recherche sur l'Enseignement des Sciences Physiques et de la Technologie - Tour 23 - 5ème étage, 2 Place Jussieu, 75221.

REINO-UNIDO: Mr. G. B. Harrison, Director, Schools Council Projet Technology, Trent Polytechnic, Burton Street, GB - Nottingham, NG7 6JF.

SUIZA: M. J. L. Chancerel, Service de l'Enseignement Spécialisé, Saint-Martin 26, CH-1005, Lausanne.

Secretariado

M. Yves Deforge, Division de l'Enseignement Scolaire, 67006, Strasbourg Cedex.

5.2. *Reunión celebrada en Madrid por los representantes de Europa Meridional, los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre, para tratar el tema «Formación de profesores de educación tecnológica», dentro del marco del Proyecto núm. 1 del C. C. C. «Preparación para la vida».*

Introducción

En la primera reunión —Lisboa, 12 al 14 de noviembre de 1979— que celebraron los representantes de los países de Europa Meridional, para tratar el tema «La educación tecnológica», de particular interés para todos ellos, se estableció un programa de actividades que sería confirmado por este mismo grupo de países en la reunión del 27 de noviembre en Estrasburgo. Este programa, aunque muy recortado después a causa de la restricción del presupuesto global del Proyecto número 1, ha permitido la celebración de dos «Ateliers» de trabajo en los que se han tratado los dos aspectos que se consideraban más importantes dentro del tema «la educación tecnológica»: material y medios, y la formación de los profesores.

El primero tuvo lugar en Roma-Albano y el segundo —al que se refiere este informe— se ha celebrado en Madrid.

Participantes y programa (anexos II y III)

Seis de los siete países integrados en el grupo de Europa Meridional enviaron a la reunión los representantes que habían anunciado, solamente Italia no cumplió su compromiso, presentando solamente uno de los tres participantes anunciados y no justificando la ausencia de los otros dos. Este gesto extrañó bastante al representante del Secretariado del Consejo de Europa y a nosotros mismos, puesto que en la reunión recientemente celebrada en Italia se nos había hecho saber el interés que prestaban al aspecto que dentro del tema «Educación tecnológica» se trataría en Madrid.

Además de los representantes de los países de Europa Meridional asistieron también a la reunión dos expertos en esta materia, pertenecientes a Austria y Alemania, países integrados en el Proyecto núm. 1. Con su presencia se atendía la petición que el que emite este informe había formulado al Grupo Director en su quinta reunión —mayo 1980—, intentando conseguir la aportación de países mucho más experimentados que nosotros en el tema de Educación Tecnológica.

El programa que habíamos preparado y que había sido trasladado a los participantes por el Consejo de Europa, fue adoptado por el grupo, siguiéndose el orden del día que en él se había establecido.

Desarrollo de la reunión

El lunes 17 dio comienzo la reunión en el I. N. C. I. E., con palabras de salutación y

bienvenida por parte de los señores don Mariano Sanz Royo, Subdirector General de Cooperación Internacional, y don José Luis Pérez Iriarte, Inspector General de Enseñanza Meria, Corresponsal nacional del Proyecto número 1. En el mismo sentido intervino el representante del Consejo de Europa, M. Yves Deforge, saludando a todos los presentes y agradeciendo a las autoridades españolas la acogida que brindaban al grupo.

Pasado este momento protocolario, se procedió a la elección del Presidente y «Rapporteur» de la reunión. Siendo elegido para desempeñar la primera función, a propuesta de M. Y. Deforge, el representante español en el Proyecto núm. 1, señor Gabriel Murcia, y como «rapporteur», a iniciativa del Presidente, que fundamentó su sugerencia intentando dar una continuidad al trabajo de la reunión de Roma, fue elegido el representante de Grecia, M. Diamessis, colaborando con él en la tarea los otros componentes de la Delegación de su país.

A continuación, y una vez adoptado el orden del día, se empezaron a tratar los distintos puntos del programa.

Se había fijado en la última parte de la mañana del primer día una visita a las distintas dependencias del I. N. C. I. E., lugar en el que se desarrollaba la reunión, pero con el intento de darle una mayor agilidad al trabajo se sustituyó la visita por una exposición oral a cargo de don Fernando Gómez Herrera, Director del Programa de Tecnología Educativa del I. N. C. I. E., ilustrando sus palabras con la proyección de una filmación sobre la función y actividades del Centro. El grupo obtuvo una visión muy completa acerca de la labor que en terrenos de investigación, formación y perfeccionamiento de profesorado, publicaciones, producción de medios y difusión desarrollaba el I. N. C. I. E. Por otra parte, consciente el orador del objetivo principal de la reunión, dedicó un tiempo de su intervención a presentar la actividad del I. N. C. I. E. e I. C. E. S., en el campo de la tecnología, como apoyo indispensable para los profesores dedicados a la educación tecnológica.

Esta presentación sobre la función y actividades del I. N. C. I. E., contemplando la E. T., unida a las ideas que sobre el tema se habían ya reflejado en las palabras de bienvenida del Subdirector General de Cooperación Internacional y del Inspector General de Bachillerato, sirvieron de introducción al trabajo del «atelier» cuyo contenido podríamos concentrar en dos aspectos:

A) Situación de la Educación Tecnológica en los sistemas educativos y tendencias diversas.

B) Formación y perfeccionamiento de los profesores encargados de esta materia.

Aspecto primero

Tanto las exposiciones formales de don Juan José Escala (Director del I. C. E. de la

Universidad Politécnica de Madrid), de M. Y. Deforge y de don Francisco Aparicio (doctor ingeniero industrial, catedrático de la Universidad de Sevilla), así como las intervenciones que se fueron sucediendo por parte de los representantes de los distintos países de Europa Meridional y de los expertos alemán y austriaco contribuyeron a definir de forma clara, y a homogeneizar el concepto de «Educación Tecnológica», describiendo al mismo tiempo cómo se había llevado la introducción de esta materia en los sistemas educativos, y problemática que se había presentado.

Al igual que en la reunión de Roma-Albano había, entre algunos participantes, en un principio, una cierta confusión sobre el concepto y definición de esta disciplina, equivocándola en algunas ocasiones con la formación profesional o con los trabajos manuales, pero esto que, quizás, era debido, en parte, a una mala traducción o errónea comprensión de los términos en la interpretación simultánea, llegó a aclararse, y su sentido, por todos aceptado, podría concretarse en una serie de precisiones y principios que sobre el tema destacaron.

Se concibe la E. T. como una actividad que teniendo en cuenta los centros de interés del alumno, como base motivadora:

a) Conecta con la realidad exterior en la que están inmersos. La analiza e interpreta en su presente y evolución histórica y, adaptándose a su continuo cambio, intenta acomodarla a sus necesidades individuales y colectivas.

b) Se apoya y da un sentido práctico a los conocimientos adquiridos por el alumno en las otras materias. De ahí su carácter interdisciplinar.

c) Fomenta la creatividad.

d) Invita al trabajo en equipo, favoreciendo la formación social desde la participación compartida y la responsabilidad individual.

e) Contribuye a la adquisición de habilidades manuales mediante el conocimiento y utilización de materiales y utensilios.

f) Cultiva capacidades intelectuales de análisis y utensilios.

g) Programa, proyecta y llega a la elaboración final del objeto técnico.

h) En fin, facilita información y descubre horizontes que permiten la orientación del alumno.

En cuanto a la manera y nivel de implantación de esta materia en los sistemas educativos, tiempo que se le dedica y enfoque práctico, se observa una cierta diversidad entre los distintos países.

A excepción de Alemania —Land de Berlín Oeste— y España, países en los que la E. T. está incluida en los niveles de enseñanza primaria y media primero y segundo ciclo (segunda etapa de E. G. B. y Bachillerato en España), en todos los demás allí representados, es decir: Austria, Chipre, Grecia, Italia, Malta, Portugal, Turquía, la E. T. únicamente se ha

implantado de forma general en la Enseñanza Primaria, y de forma experimental y progresiva en el primer ciclo de la Enseñanza Media, casos de Austria, Italia, Grecia y Portugal.

En todos los países esta disciplina se ha introducido en los programas de los sistemas educativos de forma experimental y progresiva, afectando primero a algunos centros y cursos, y llegando, después de evaluarse los resultados de las experiencias, a generalizarse en todos los centros. En este aspecto, el caso de España es insólito, ya que ha procedido a la implantación generalizada de esta materia desde el primer año de los nuevos planes de Enseñanza General Básica y Bachillerato.

El enfoque de la Educación Tecnológica también presenta algunas diferencias entre los países.

A decir verdad, solamente Italia y España, a juzgar al menos por sus programaciones teóricas, le dan a esta materia el desarrollo diverso y amplio que exige el sentido de esta disciplina, concebida como una actividad que contempla múltiples aspectos y tiende a proporcionar una formación integral.

Grecia inicia esta tendencia que contempla aspectos múltiples, aunque, por el momento, dada su implantación experimental, solamente se puede hablar de tanteos incipientes.

En el caso de Chipre y de Malta, se observa que la Educación Tecnológica intenta dar un sentido práctico a las enseñanzas llamadas generales. Informa sobre las condiciones del mundo del trabajo, proporcionando una mejor comprensión del mismo. Forma hombres hábiles para mejorar sus posibilidades de empleo y condición de vida en sus casas. Esta materia se imparte por separado a chicos y a chicas, recibiendo, ellos, enseñanzas en aspectos que tocan la madera, el metal, el dibujo técnico, las artes plásticas y, ellas, sobre todo, enseñanzas de hogar y economía doméstica. Se prevé la creación de clases mixtas.

Turquía, por el momento, dirige la Educación Tecnológica a la formación del hombre útil, apto para relacionarse con el ambiente exterior y capaz de insertarse con facilidad en la vida activa. Las clases se dan por separado a chicos y chicas. Los trabajos de ellos versan sobre el metal y la madera y los de ellas sobre economía doméstica. Se espera poner en marcha un nuevo proyecto de enseñanza, en el segundo ciclo de Media, en el que la Educación Tecnológica ofrecerá una gama mucho más variada de aspectos.

En Portugal, aunque se acepta el concepto de educación tecnológica, como enseñanza integral, se le da un sentido práctico, poniéndola en contacto con el medio exterior a la escuela y adaptándose a sus recursos. Las vertientes son variadas: artesanía, madera, metal, barro, cuero, agricultura, economía doméstica, artes plásticas.

Austria desarrolla esta disciplina apoyán-

dose en la gran tradición artesanal que existe en todo el país y, en muchos centros, la enfoca hacia el mundo de la agricultura. Las clases, por regla general, son comunes para chicos y chicas, aunque, en algunos grados, se dan por separado, atendiendo a matices de especialidad.

En Alemania —Land de Berlín Oeste—, la Educación Tecnológica, denominada con el término de «Arbeitslehre», que se imparte en todos los tipos de centros, a excepción de los «gymnasium», tiende a dar una información y formación para la vida activa. Utilizando el método de proyectos, proporciona una formación social, política y económica, al mismo tiempo que una preparación preprofesional que permite, a aquellos que lo desean, pasar al mundo del trabajo. Esta disciplina, que comienza a los 12 años y se prolonga hasta los 18, se adapta gradualmente a la edad y curso de los alumnos.

Al igual que en el enfoque, hay una cierta diversidad en el tiempo dedicado a esta materia en los horarios de los sistemas educativos de los distintos países. La media se sitúa en unas dos horas por semana y curso.

Aspecto segundo

Era este aspecto concreto el que dentro del tema E. T. se había destinado a la reunión de Madrid.

De la intervención de don Francisco Aparicio, en la que desarrolló específicamente el tema de la formación y perfeccionamiento del profesorado de E. T., y de las exposiciones que siguiendo un turno abierto fueron haciendo los representantes de los distintos países, se llegó al conocimiento claro de la situación de este *ingrediente esencial* en la disciplina Educación Tecnológica: «Profesorado, su formación de origen y perfeccionamiento».

En este punto se dan también diferencias claras entre los países. La formación en origen de los profesores dedicados a esta disciplina es, en la mayoría de los países, de tipo medio preuniversitario, recibida normalmente en Escuelas Normales o Escuelas Universitarias de grado medio. Solamente los profesores de esta materia en Alemania y en España —nivel B. U. P.— provienen en su inmensa mayoría de la Universidad. No obstante, prescindiendo de este origen universitario los unos, y medio-preuniversitario los otros, hay en todos la coincidencia de una formación general, cúmulo de conocimientos de materias de tipo tradicional, en los campos de letras y ciencias, más frecuente en este último. En ningún caso puede hablarse, por el momento, de un profesorado formado específicamente para impartir esta materia. Los más adecuados por la formación técnica que reciben en sus carreras son algunos profesores procedentes de Escuelas Técnicas Superiores y, a decir verdad, el número de éstos es muy escaso y se situaba únicamente en algunos centros alemanes. Hay que señalar que en casi todos

estos países, la formación de tipo general recibida por estos profesores es complementada por una preparación o adiestramiento pretecnológico de tipo práctico en vertientes diversas.

Así pues, se presentan, salvo raras excepciones, dos grupos de profesores, a partir de su formación de origen, que están encargados de la E. T. en los centros:

a) Cuando esta materia se ha implantado en la Enseñanza Media, 2.º ciclo (nuestro B. U. P.) suelen ser profesores de formación universitaria de tipo científico —éste es también el caso de Francia— o técnico-artístico.

b) Cuando la E. T. se ha introducido en el nivel de primaria o secundaria, primer ciclo, los profesores encargados suelen proceder de Escuelas Normales o Universitarias de grado medio, con una formación general matizada con unos conocimientos pedagógicos y una preparación pretecnológica.

Ante esta situación de origen en la formación de los profesores de E. T., en todos los países se procuraba salvar la carencia de una preparación específica, a base de cursos de perfeccionamiento, seminarios sobre el tema, soporte bibliográfico, etc.

En este proceso de «recyclage» también se daban marcadas diferencias. Mientras que algunos países de los allí presentes contaban con la existencia de centros especiales dedicados a la formación y perfeccionamiento de los profesores ya en servicio, como es el caso de España, con el I. N. C. I. E. y la red de I. C. E. S., o de Italia con el I. S. F. O. L. y la red de centros regionales dependientes, o en menor medida, por ser uno solo para todo el país, el K. E. M. E. en Grecia, el resto no disponía de estos Institutos, siendo la tarea de perfeccionamiento de los profesores, desarrollada en los propios centros de enseñanza, mediante seminarios o «stages» dirigidos por expertos que a su vez habían recibido una especialización dentro de la misma cadena. En este sentido, era muy frecuente en algunos países, como Portugal, Chipre y Grecia la existencia de grupos itinerantes de especialistas, que actúan como animadores o consejeros en la materia y van formando a profesores que se convierten a su vez en futuros formadores.

El resultado, ni siquiera en los países que contaban con los centros especiales, llegaba a satisfacer las necesidades de profesores calificados en la cantidad que la implantación de la Educación Tecnológica, incluida en los planes de estudio, exigía en las plantillas de las escuelas.

Así pues, nos encontrábamos ante una situación que presentaba una problemática de difícil solución. En la visita que el grupo realizó al I. C. E. de la Universidad Politécnica de Madrid, de la que realmente salió con una impresión muy positiva de lo que allí se hacía en favor de la educación tecnológica en los aspectos de investigación, producción de material, difusión y formación del profesorado, confirmo, no obstante, la idea a la que se

había llegado en el trabajo de las sesiones. Por una parte se imponía, dada su importancia en la formación integral de nuestros alumnos, el potenciar la E. T. en todos nuestros centros y a lo largo de todo el proceso educativo, y por otra parte, la falta de profesores en esta materia se hacía más ostensible cuanto mayor fuera su expansión, ya que a pesar de que se multiplicaran los cursos de perfeccionamiento, como se estaba haciendo en aquel I. C. E. que visitábamos, el número, aunque enorme en cifras absolutas, era insignificante en relación al número total de profesores que necesitaban nuestras escuelas, colegios e institutos, para impartir con acierto la E. T.

Ante esta evidencia, el grupo reunido, con la misión de tratar específicamente el aspecto de la formación de los profesores de E. T. intentó llegar a un acuerdo en el planteamiento de algunas preguntas claves en el tema y la elaboración de unas conclusiones o sugerencias que fueran, en alguna medida, una respuesta posible a la problemática de este aspecto de la Educación Tecnológica, que era, sin duda, el más importante y cuya solución se hacía indispensable para el logro de los objetivos fijados en esta disciplina.

Es evidente que la formación de estos profesores necesita que se establezca un plan muy preciso y que responda a preguntas como éstas:

¿Se necesita una formación específica de origen?

¿Cómo podemos recuperar a los profesores que tenemos ya en servicio, dedicados a esta materia sin haber recibido una formación previa?

¿Preparándoles por medio de cursos de habilitación y perfeccionamiento?

¿En qué momento y por cuánto tiempo?

¿Dónde?

¿En centros especializados?

¿En las escuelas universitarias?

¿En los propios centros donde enseñan?

¿Por medio de cursos tradicionales?

¿Cursos modulares?

¿Qué objetivos pretendemos en la formación de estos profesores?

¿El profesor de E. T. debe saberlo todo para desarrollar por sí solo todos los aspectos de la materia o bien debe apoyarse en la ayuda de los otros profesores o personas integradas en la comunidad escolar?

¿Quiénes serían los encargados de estos cursos de perfeccionamiento?

¿Quiénes podrían desempeñar el papel de animadores?

¿Quiénes podrían suministrar a estos profesores la información amplia que ellos a su vez tendrían que proporcionar a sus alumnos?

¿Profesores de nivel superior?

¿Grandes especialistas?

¿Profesores compañeros, con una mayor experiencia dentro del departamento?

¿Directivos y profesores «principales» de los centros?

¿Qué medios se emplearían en esta tarea formativa y en la enseñanza de la E. T.?

En el texto de conclusiones (véase anexo I) adoptado por los participantes, se pueden encontrar las respuestas a todas estas preguntas y que pretenden ser las medidas, factibles y adecuadas, para solucionar los problemas importantes a la hora de poner en práctica la Educación Tecnológica: Formación del profesorado y medios.

Con la adopción del texto de conclusiones (anexo I) se dio fin a la reunión, que fue clausurada oficialmente por el Ilmo. Sr. Subdirector General de Cooperación Internacional, a quien acompañaba el Ilmo. Sr. Inspector General de Enseñanza Media.

ANEXO I

«ATELIER» DE TRABAJO SOBRE LA FORMACION DE PROFESORES DE EDUCACION TECNOLOGICA

Madrid, 17-20 de noviembre de 1980

Texto adoptado por los participantes el 20 de noviembre de 1980

1. Los participantes se pusieron de acuerdo en los puntos siguientes:
 - 1.1. La Educación Tecnológica en Europa Meridional, aunque se denomina de distintas maneras, contempla objetivos bastante similares.
Sin embargo, estos objetivos, al igual que la sociedad, evolucionan constantemente.
Se dirige esta materia, con prioridad, a alumnos del primer ciclo de enseñanza media (antes del final de la escolaridad obligatoria).
Pero se constata una voluntad de extenderla a toda la enseñanza secundaria, lo que lleva consigo implicaciones en los objetivos y en la formación de los profesores.
 - 1.2. En la práctica, la Educación Tecnológica se diversifica según las condiciones geográficas, regionales, culturales y personales, el desarrollo social y los equipamientos de los centros escolares.
 - 1.3. Una formación inicial, específica y flexible, debe dársele a los profesores de esta disciplina, teniendo en cuenta su origen universitario y los niveles con los que vayan a desarrollar su actividad docente.
A este respecto, es muy recomendable poder poner a su alcance la posibilidad de una *formación modular* por unidades capitalizables.
La validez de esta formación debe dar a los profesores un «status» comparable al de sus colegas de otras materias, en el mismo nivel.

Por otra parte, debe proporcionarse una amplia información sobre la E. T. a todos los otros profesores, y a los directivos y responsables de los centros, haciendo un gran esfuerzo común para que esta materia sea conocida por la opinión pública.

En este sentido, se recomienda el potenciar la constitución de asociaciones de profesores de Educación Tecnológica, cuando la finalidad de sus estatutos no sea otra que la de valorar y promocionar esta materia.

- 1.4. Es necesario desarrollar cursos para que los profesores, ya en servicio, que no hayan recibido una preparación previa, puedan recibir una formación adecuada, bien de forma directa en centros regionales, bien indirectamente, mediante enseñanza a distancia, informaciones radiofónicas, contactos telefónicos, ayudas personales, etc.
- 1.5. Para alcanzar los objetivos que le son propios, la Educación Tecnológica tiene necesidad de un material. Ocurre a veces que, en ciertas regiones, falta ese material.

Para evitar que esto sea un obstáculo en el desarrollo de la Educación Tecnológica, los profesores deberán estar preparados para utilizar *los materiales y recursos que se encuentran en el medio inmediato*. Ciertas personas, próximas al centro, tales como artesanos, técnicos u otros, deben ser utilizadas al máximo, pudiendo en ocasiones desempeñar el papel de profesores accidentales. Recomiendan que cada país, con sus propios medios de investigación, se esfuerce en *evaluar* (siguiendo una guía que será enviada a los participantes) la calidad, el estatus y los resultados de la Educación Tecnológica, interrogando a:

2. — los profesores y a sus asociaciones;
— los administradores y planificadores de la educación;
— los representantes de asociaciones y otros grupos;
— los representantes del mundo laboral, sindicatos y otros;
— los alumnos y los padres.
Los resultados de estas evaluaciones podrían ser presentadas en la reunión de síntesis, sobre la Educación Tecnológica, prevista para ser celebrada en Ankara en 1981.
3. Desean que el programa de trabajo elaborado en la reunión de Lisboa (c. f. DECS/ECT (79) 67) y aprobado por el grupo de representantes de los países de Europa Meridional en el Proyecto número 1, en Estrasburgo (c. f. DECS/EGT (79) 89), que fue reducido por el C. C. C. a consecuencia de imperativos financieros, sea reestablecido y pueda realizarse en 1982.
De la misma manera, debería realizarse

el programa de reuniones nacionales y regionales con intercambio de expertos que colaborarían en las mismas.

ANEXO II

PROYECTO NUM. 1 DEL C. C. C. «PREPARACION PARA LA VIDA»

«Atelier» de trabajo sobre la formación de los profesores de Educación Tecnológica

Madrid, 17-20 de noviembre de 1980

Lugar: I. N. C. I. E., Sala de reuniones.
Ciudad Universitaria, Madrid.

Programa

Lunes 17

Mañana, 10,30 h.:

- Bienvenida y apertura.
Consejo de Europa.
Autoridades españolas del Ministerio de Educación.
- Elección del presidente y del «Rapporteur».
- Visita comentada del I. N. C. I. E.

Tarde, 16 h.:

- Exposición sobre «El lugar de la Educación Tecnológica en el sistema educativo español».
Sr. D. Juan José Escala (Director del I. C. E. de la Universidad Politécnica de Madrid).
- Discusión.

Martes 18

Mañana, 9 h.:

- Exposición sobre «l'état des travaux sur l'Education Technologique, tendances diverses».
M. Yves Deforge, conseiller de Programme.
Division de l'Enseignement Scolaire.
Conseil de l'Europe.
- Pausa - café.
- Lo que se hace en cada país en esta materia.
- Turno de intervención de todos los participantes.

Tarde:

- Libre en Madrid.

Miércoles 19

Mañana, 9 h.:

- Exposición sobre «La formación de los profesores de Educación Tecnológica en España».

Sr. D. Francisco Aparicio (doctor ingeniero industrial, catedrático de la Universidad de Sevilla).

- Pausa - café.
- Lo que se hace en cada país.
- Turno de intervención de todos los participantes.

Tarde, 16 h.:

- Visita al Centro Politécnico.
(I. C. E. de la Universidad Politécnica de Madrid.)

Jueves 20

Mañana, 9 h.:

- Discusión sobre lo que se ha visto y descrito durante el «atelier».
- Pausa - café.
- Breve exposición de síntesis del «Rapporteur».
- Adopción de conclusiones.
- Comida ofrecida por las autoridades españolas. Clausura.

ANEXO III

Lista de participantes

PROYECTO NUM. 1 DEL C. C. C. «PREPARACION PARA LA VIDA»

«Atelier» de trabajo sobre la «formation des professeurs d'education technologique»

Madrid, 17-20 noviembre 1980

Chipre

- Mr. Georghios Kaminarides, Deputy Headmaster, Secondary Education, Pedagogical Academy, Cy - Nicosia.
- Mr. Savvas Kontos, Inspector of Technical Education, Ministry of Education, Cy - Nicosia.
- Mr. Michael Michael, Headmaster, Limasol Technical School, Cy - Limassol.

Grecia

- Mr. A. Anagnostopoulos, Section Manager, Counsellor of Keme, 396, Messoghion Street, Ayia Paraskevi, Gr - Athens.
- Mr. S. Diamessis, Counsellor, Gr - Keme.
- Mr. Nicolaos Iliadis, professor of Post Technical and Vocational Education in Sete Amaroussion, Gr - Athens.

Italia

- Prof. Lola Barbafigera, Via Gregorio VII, 81, I - Roma.

Malta

Mr. Reno Borg, Assistant Director of Education, Ministry of Education, M - Valletta.

D. Rodrigo Rial Lago, Director del Centro Nacional de Formación Profesional de Vallecas.

Portugal

M. Daniel Luzia da Silva, R. Rosa Damasceno, 15, 4.º, P - 1900, Lisboa.

M. Henrique Torres Machado da Fonseca, Direcção Geral Ensino Secundario, Av. a 24 de julho, 140 P - 131 Lisboa Codex.

España

D. Mariano Sanz Royo, Subdirector General de Cooperación Internacional.

D. José Luis Pérez Iriarte, Corresponsal nacional del Proyecto núm. 1 du C. C. C. «Preparación para la vida».

D. Santiago Gabriel Murcia, Representante permanente del Proyecto núm. 1 du C. C. C. «Preparación para la vida».

D. Miguel Alcalá Colombí, Jefe del Servicio de Ordenación y Perfeccionamiento del Profesorado.

D. Simeón Fernández de Pedro, Jefe del Servicio de Ordenación Académica de Formación Profesional.

D. Antonio Martínez Garrido, Director de Instituto Nacional de Bachillerato.

D. Ventura de Miguel Muñoz, Jefe del Gabinete de Innovación Educativa.

D. Alejandro Ortiz de Navacerrada, Coordinador Central de Formación Profesional.

Turquía

Mr. Prof. Dr. Hifzi Dogan, A. U. Egitim Fakültesi, TR - Cabeci - Ankara.

Mr. Okatay Eminkahyagil, Yüksek Teknik Ogretmen Okulu Müdürü Tr - Ankara.

Dr. Ilhan Sezgin, Erkek Teknik Ogretim, Genel Müdürü, Milli Egitim Bakanligi, Tr - Ankara.

Expertos

Austria

Mr. Georg Konigstein, M. A. Professor at the Federal Academy of Education, Ettenreichgasse 45 a, A - 1100 Wien.

República Federal de Alemania

Prof. Kledzik, Leitender Oberschulrat beim Senator für Schulwesen, Bredtschneiderstrasse 5-8, D - 1000 Berlin 19.

Secretariado del Consejo de Europa

M. Yves Deforge, Conseiller de Programme, Division de l'Enseignement Scolaire, Conseil de l'Europe, BP 431 R6, 67006 Strasbourg Cedex.

6. SOBRE «LA PREPARACION PARA LA VIDA EN UNA SOCIEDAD DEMOCRATICA»

6.1. «Atelier» de trabajo celebrado, dentro del calendario previsto en el Proyecto número 1, del 30 de septiembre al 3 de octubre, en Atenas, para tratar el tema «La préparation à la vie en société et dans une démocratie».

Introducción

El Grupo Director del Proyecto núm. 1, «Préparation à la vie», aceptó y apoyó con entusiasmo desde el comienzo de su andadura en 1978, la proposición que formularon los siete países de Europa meridional integrados en el Proyecto, para que, tenidas en cuenta las circunstancias muy específicas de estos países en general, tales como las semejanzas socio-económicas, sociopolíticas y culturales, y el hecho de que tres de ellos acabaran de llevar a cabo un cambio trascendental en su régimen político, se atendiera de forma particular los temas, que dentro del marco del Proyecto número 1 se consideraban prioritarios para estos países.

Uno de los temas propuestos por los siete países fue, juntamente con la Orientación y la Educación Tecnológica, la preparación para la vida en una sociedad democrática, sugiriendo para su estudio una estrategia de trabajo que el Secretariado del Proyecto plasmaría después en unas directrices muy claras:

- Cada país integrado en el grupo de Europa meridional elaboraría un informe nacional sobre la Educación Cívico-Social, al que uniría documentación sobre el tema y proposición de experiencias, si las hubiera, que pudieran ser objeto de visita y análisis.
- Se buscaría un experto, de fama internacional en la materia, para que, sobre la base de los informes nacionales y los datos que recogiera en las visitas a las experiencias propuestas por los países, redactara un estudio sobre la Educación Cívico-Social en Europa Meridional que sometería a análisis en una reunión en

la que participarían representantes de los siete países de este grupo.

- Finalmente, se haría una publicación recapitulativa sobre el tema.

Desarrollo de la reunión

Asistieron a la reunión delegaciones de los siete países (anexo III), a excepción de Malta. También asistieron, como asesores consultivos, los expertos Mr. Ian Lister, de la Universidad de York, y Mr. Erik Wallin, de Uppsala. En calidad de autores del proyecto de estudio, «La préparation à la vie en société et en démocratie dans les pays de l'Europe Méridionale» participaron en la reunión las expertas señoras doña Carmen Fuente y doña Mercedes Muñoz Repiso, del I. N. C. I. E. El secretariado del Proyecto núm. 1 estuvo representado por Mrs. Eileen Edwards Amoroso y Mme. Sylvia Ehret, de la División de l'Enseignement Scolaire.

Después de las palabras de bienvenida por parte de las autoridades griegas y del Consejo de Europa se aprobó el programa y orden del día (anexo II), iniciándose la reunión con la presentación del proyecto de estudio (12) por parte de doña Carmen Fuente, que puso énfasis en los capítulos «La escuela como agente socializante», «Educación Social, política y cívica» y «Actitudes sociales de los adolescentes», ya que, en su opinión, podían ser objeto de un mayor interés para los participantes, y motivo de reacciones importantes.

Terminada la exposición, la opinión crítica por parte de las delegaciones de los distintos países fue más bien parca. Solamente la representante de Portugal dejó ver que conocía el contenido del estudio, y manifestó su disconformidad con algunos aspectos que aludían a su país, pidiendo, por otra parte, que se describieran otros muy importantes que los expertos habían silenciado, a pesar de conocerlos tanto por el informe nacional como por

(12) Projet de Rapport sur «La préparation à la vie en société et en démocratie dans les pays de l'Europe du Sud». DECS/EGT (80). C. Fuente y M. Muñoz Repiso.

la observación directa que le había permitido la visita realizada a este país.

A continuación de Portugal, la delegación española dio su opinión haciendo un análisis crítico del proyecto de informe en todos sus capítulos. Se destacó en el análisis nuestra sorpresa al comprobar que el estudio no descendía a descripciones concretas de aspectos que sin duda habrían observado los expertos en las experiencias visitadas en los cinco países: Grecia, Italia, Malta, Portugal y España, y que debía ser, junto con los informes nacionales, la fuente de información más importante para la elaboración del estudio. Nos referíamos a aspectos tales como la organización de la vida escolar, la participación de los alumnos, la descripción de los sistemas educativos y definición del lugar que en ellos ocupa la Educación Cívico-Social, sus objetivos, contenidos, métodos, actividades que de ella se derivan, formación y perfeccionamiento de los profesores de esta materia, en fin, todos esos detalles que constituyen el panorama concreto de esa materia en los sistemas educativos de los países visitados y cuyo conocimiento sería una ayuda inestimable para todos nosotros, implicados en el tema.

El Secretariado, al terminar nuestra intervención, quiso hacer ver que los autores esperaban encontrar una aportación en esos aspectos a los que habíamos aludido, en los informes que presentarían durante la reunión los representantes nacionales y que serían tenidos en cuenta en la redacción definitiva del estudio. En la misma línea abundó la experta señora Muñoz-Repiso.

Nosotros replicamos que eso tenía que haberse recogido en una etapa previa a la reunión que celebrábamos, pero que de todas formas, no habiendo sido así, pedíamos y esperábamos que en esa redacción definitiva se tuvieran en cuenta nuestras sugerencias y se descendiera a describir los detalles más significativos de las experiencias que habían sido propuestas y visitadas precisamente con esa finalidad.

Exposición de cada delegación sobre la situación del tema de formación cívico social en el país representado

En realidad, este requisito tenía que haber sido cumplido por los siete países en un momento anterior, no sólo a esta reunión, sino también a las visitas que los expertos habían realizado. El calendario establecido por el grupo director, una vez aceptadas las proposiciones del grupo de Europa Meridional, así lo indica.

Las delegaciones fueron interviniendo una tras otra, dando lectura al informe que habían preparado, y que en muchos casos era una repetición de lo que, al parecer, habían enviado a los expertos como documentación previa a la visita. A este respecto es de señalar el malestar expresado por la representante de Portugal, quien manifestó con intenciona-

lidad que se limitaría a resumir el informe nacional que su país había elaborado y enviado a los expertos en el momento señalado por el Grupo Director del Proyecto número 1, fijado, más o menos, en los meses de junio o julio de 1979.

Llegado su turno, la delegación española, a través de don Alberto Roca Nogués, Inspector de Bachillerato, presentó el informe que había elaborado, encabezado con este título: «La educación cívico social en nuestros centros; problemática de estas enseñanzas». En él se hace un estudio del tema en perspectiva histórica a partir de la Ley General de Educación de 1970, establecimiento de la Enseñanza General Básica, 2.^a etapa, nuevo Bachillerato y Formación Profesional, analizando la norma que ha contemplado esta materia en este período de tiempo, hasta culminar con la ley de junio de 1980 sobre el Estatuto de Centros no Universitarios.

En el informe se recogían los aspectos más importantes de esta disciplina definidos en la programación de sus objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas, y cauces de participación de los alumnos; para ello se acudió a los textos legales que creímos más esenciales: real decreto de 21 de enero de 1977, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato; circulares del Ministerio de Educación sobre participación de alumnos; orden ministerial de 6 de octubre de 1978, sobre los nuevos contenidos, y orientaciones pedagógicas del área social en la materia de Educación Ética y Cívica en la 2.^a etapa de la Enseñanza General Básica; circular del Ministerio de Educación para el curso 1979-1980, sobre la enseñanza de la Constitución Española en nuestros centros; orden ministerial de 16 de junio de 1980, sobre las Enseñanzas de Ética y Moral en Bachillerato y Formación Profesional.

Intervención de los profesores Lister de Inglaterra y Walin de Suecia

Terminadas las intervenciones de las distintas delegaciones, seguidas de comentarios que, pensamos, eran la aportación más positiva, intervinieron los profesores, expertos en la materia, Mr. Lister y Mr. Walin. En sus exposiciones analizaron el tema de la «formación cívico-social y participación de los alumnos», dándole un tratamiento general que tuvo el interés de aportar desde la perspectiva de sus experiencias la evidencia de unos principios con los que todos estamos de acuerdo.

Sugerencias de las delegaciones, antes de pasar a la redacción de las conclusiones de la reunión

Todos los representantes, llegado este momento, coincidieron al expresar lo que, al menos en teoría, es comúnmente aceptado:

- La formación cívico-social debe definir como objetivo esencial la preparación del alumno como ciudadano responsable, capaz y dispuesto a hacer ejercicio de sus deberes y de sus derechos en la sociedad en la que está inmerso.
- La escuela, como comunidad social, debe proporcionar un ambiente adecuado que permita la educación de los alumnos, posibilitándoles caminos para una participación responsable.
- Todos los responsables de la formación de los alumnos, directivos, profesores, asesores, padres, deben colaborar en las tareas de la preparación cívico-social de los jóvenes.

La delegación española —de acuerdo totalmente con estos principios, que por otra parte están recogidos en el informe que presentamos y que reflejaba lo establecido en la normativa de nuestro Ministerio de Educación sobre el tema—, pasando de la teoría al terreno de lo concreto, apuntó las siguientes consideraciones:

Se podría hablar de una «educación cívico-social directa» y de una «educación cívico-social indirecta», términos empleados por los expertos en algún momento del estudio.

La primera tendría por objeto, como una materia específica de igual importancia que cualquiera otra dentro de un nivel educativo «E. G. B., B. U. P. o F. P.», proporcionar unos conocimientos amplios que, en progresión, podrían abarcar aspectos históricos, geográficos, culturales, ético-filosóficos, socio-económicos, políticos, jurídicos, a partir de realidades próximas-locales hasta llegar a otras de rango nacional e internacional, buscando caminos pedagógicos motivadores, posibilitando el estudio de casos y situaciones concretas, incitando a la participación activa.

Esta materia, así contemplada, llevaría, como las demás, una evaluación de los alumnos y debería ser impartida por profesores del área-social especialmente preparados en esta vertiente.

La segunda sería ofrecida por todos los responsables encargados de la formación de los alumnos, directivos y profesores de todas las materias, en un ambiente de vida escolar de convivencia y participación. Los momentos más apropiados serían aquellos que en todas las materias se dedican a actividades complementarias o trabajos de grupo, fuera de los límites del estricto marco de la clase o de la lección específica, propiciando actividades extra-académicas que complementan los programas y son la ocasión adecuada, en un ambiente más distendido, para la participación responsable, la convivencia, el ejercicio de actitudes y comportamientos democráticos.

Para hacer posible esta proposición, quizás fuera necesario proceder a una mentalización, en tal sentido, de directivos y profesores, así como a una mejor estructuración de horarios y programas. El tiempo dedicado a estos as-

pectos no iría en detrimento de la formación científica, sino que la complementaría y sería medio para la formación personal y socio-democrática de nuestros escolares.

Conclusión

Creemos que esta reunión ha tenido el interés de propiciar una ocasión de encuentro entre las delegaciones de los países de Europa Meridional, en la que han podido presentar, en vivo, la situación de la «Educación Cívico-Social», dentro de los sistemas educativos de los respectivos países, contrastar opiniones e intercambiar ideas sobre el tema, buscar caminos comunes, salvando peculiaridades nacionales, para llevar a una aplicación práctica los principios teóricos por todos compartidos.

Por otra parte, nos ha ofrecido la posibilidad de hacer un análisis crítico al proyecto de estudio, presentado por los expertos, y de aportar sugerencias y recomendaciones que serán tenidas en cuenta en la redacción definitiva.

Todo ello habrá sido una contribución muy importante en el estudio del aspecto «Préparation à la vie en société et en démocratie», que, dentro del Proyecto núm. 1, tanto interés tiene para el grupo de países de Europa Meridional.

ANEXO I

CONCLUSIONES DEL «ATELIER» DE TRABAJO DE ATENAS, DE 30 DE SEPTIEMBRE A 3 DE OCTUBRE DE 1980

Los representantes de los siete países de Europa Meridional, miembros del Consejo de Europa han discutido a lo largo de la reunión de Atenas el proyecto de informe sobre «La préparation à la vie en société et en démocratie» presentado por las señoras Fuente y Muñoz-Repiso, del I. N. C. I. E. Las co-autoras del informe han tomado nota de las sugerencias que les han hecho los participantes y han aceptado tenerlas en cuenta en el momento de la elaboración de la versión final del informe.

El «atelier» de trabajo de Atenas ha constatado que los Estados de Europa Meridional, miembros del Consejo de Europa, pasan por un período de cambios socio-económicos rápidos, simultáneos, en tres de ellos con la transición de un régimen dictatorial a un régimen democrático. Por ello el «atelier» ha reafirmado la urgente necesidad de aplicar y mejorar los programas de educación cívico-social que deberían conducir a los adolescentes a comprometerse con la democracia y sus valores y a favorecer un clima más democrático en las escuelas.

Puesto que hoy la escuela ya no tiene el

monopolio de la difusión del saber y de la información, debería proporcionar a los jóvenes los medios para comprender y analizar —con el fin de actuar con conocimiento de causa— la información que les llega desde un conjunto de agentes socializantes: familia, grupos de amigos y, sobre todo, medios de difusión.

El «atelier» hizo las proposiciones siguientes:

1. La vida de la escuela debería ser un ejemplo de democracia vivida diariamente gracias al espíritu de cooperación, animando al conjunto de la comunidad escolar.
2. Sería necesario dar a los alumnos la ocasión de participar de manera constructiva en la vida escolar bajo las formas siguientes; por ejemplo:
 - participación en el mantenimiento del equipamiento escolar;
 - participación en la elaboración del reglamento interno del centro;
 - derecho de intervenir en la elección de las materias estudiadas y en los métodos de enseñanza.
3. Sería necesario esforzarse por abrir la escuela a la comunidad local, nacional e internacional, por ejemplo:
 - asociando lo más posible la comunidad local a la vida del centro;
 - organizando visitas a empresas e instituciones gestionadas por la colectividad;
 - invitando a representantes de diferentes sectores de la vida pública a tener charlas con los alumnos;
 - haciendo participar a los alumnos en tareas de naturaleza social en el seno de la colectividad local;
 - organizando intercambios escolares a nivel internacional.
4. La escuela debería aprovechar todas las ocasiones para favorecer los contactos entre adolescentes y adultos con el fin de promover un mejor entendimiento entre generaciones.
5. Sería preciso velar para que los representantes de los alumnos en los consejos de clase y de centro no olviden las preocupaciones de sus compañeros.
6. Todas las materias enseñadas, incluso las Ciencias Naturales y la Educación Tecnológica (yo diría de esta última, y sobre todo) ofrecen la posibilidad de explicar los fenómenos sociales y la sociedad moderna. Todos los profesores, cada vez que se les presente, deberían aprovechar la ocasión para hacerlo.
7. Las actividades culturales, las excursiones y las actividades deportivas deberían ser utilizadas como elementos de preparación para la vida social.
8. La educación cívico-social debería integrarse en los programas de la enseñanza media. Debería tener en cuenta la edad, los intereses y aptitudes de cada alumno y el hecho de que los adolescentes han absorbido ya un montón de información, incluso fragmentaria, que le ha sido dada por otros agentes de socialización, como los grupos de amigos y los medios de información. Los profesores, sobre todo los encargados de la educación cívico-social, deberían admitir que puedan aprender algo de sus alumnos.
9. La escuela debería desarrollar las aptitudes necesarias para la vida en democracia, sobre todo: la aptitud para discutir, organizar un debate, presentar un caso vivido, discernir la política conveniente a una situación dada, analizar la estructura de formas de decisión y de poder, etc.
10. Sería preciso dar una formación adecuada a los profesores buscando casos de ejemplos prácticos que podrían servir de temas de seminarios. A este respecto, hay que tener en cuenta los dos elementos siguientes:
 - Habiendo más confianza entre profesores, como colegas, esta actividad sería recomendada mejor a ellos que a expertos de fuera.
 - Los profesores de educación cívico-social pueden sentirse incómodos en razón del débil prestigio y alto riesgo que comporta esta materia. Una formación basada en experiencias positivas les infundirá más confianza.
11. Siendo así que es del Director y del cuadro de responsables del centro de donde depende ante todo la instauración de un clima adecuado y la valorización de la educación cívico-social, así como la disminución de los riesgos inherentes, sería preciso prestar una atención particular a la formación del personal directivo.
12. Sería necesario igualmente conceder una particular atención a la formación de las personas encargadas de la preparación, tanto inicial, como ya en servicio de los profesores.

El «atelier» ha recomendado que, a la luz de las proposiciones enunciadas anteriormente, el Consejo de Europa organice en 1981 un seminario internacional destinado a los profesores de educación cívico-social.

ANEXO II

Programa

Martes 30

Mañana:

- Bienvenida: Consejo de Europa. Autoridades helénicas.

ANEXO III

PROYECTO NUM. 1 DE C. C. C. PREPARACION PARA LA VIDA

«Atelier» de trabajo sobre la «preparación para la vida en sociedad y en una democracia en Europa del Sur»

Atenas, 30 de septiembre-3 de octubre de 1980

LISTA DE PARTICIPANTES

Delegados

Chipre

Mr. Savvas Hadjigeorghiou, Headmaster, 4th Gymnasium, CY - Paphos.

Mr. Yiannis Loizides, Headmaster, 2nd Gymnasium, CY - Paphos.

Grecia

Mr. Spyros Diamessis, Counsellor, KEME, 396, Messoghion Street, Ayia Paraskevi, GR - Athens.

Mr. John Arvanitis, Keme, 396, Messoghion Street, Ayia Paraskevi, GR - Athens.

Ms. Irene Gounari, 15 Achilleos Parasehou str. GR - Athens 701.

Mr. Fanouris Voros, Counsellor, Keme.

Italia

M. Franco Bellotti, Via Lattanzio, 88, I-00136 Roma.

Mme. Gabriella Pacella, Via Settembrini, 1, I - Roma.

Portugal

Mme. Fernanda Santos Oliveira, Directeur de Services, Direction Générale de l'Enseignement Secondaire, Av. 24 de Julho, 140 4ème étage, P-1391 Lisbonne-Codex.

España

M. Santiago Gabriel Murcia, Inspector de Bachillerato del Estado, Paseo de Canalejas, 9, E - Salamanca.

M. Alberto Roca Nogués, Inspector de Bachillerato del Estado, Moratín, 3 - 4ème étage, E - Valencia-2.

- Presentaciones de los participantes.
- Presentación del estudio por Mme. Fuente.
- Reacciones de cada delegación nacional.
- Almuerzo.

Tarde:

- Exposición del profesor Ian Lister, de la Universidad de York, Reino Unido.
- Exposición de la delegación turca.
- Exposición de la delegación chipriota.
- Comentarios.

Miércoles 1

Mañana:

- Exposición por un experto griego sobre la introducción de la materia «elementos de la democracia» en los centros de enseñanza media en Grecia.
- Discusión general.
- Exposición de la delegación italiana.
- Exposición de la delegación maltesa.
- Comentarios.
- Almuerzo.

Tarde:

- Discusión general, comentarios sobre el estudio.
- Exposición de la delegación portuguesa.
- Exposición de la delegación española.
- Comentarios.

Jueves 2

Mañana:

- Exposición del profesor Wallin, Uppsala, Suecia.
- Discusión general, comentarios sobre el estudio.

Tarde:

- Libre para los participantes; redacción de los autores y del Secretariado de un texto corto que tenga en cuenta las proposiciones de los participantes.

Viernes 3

Mañana:

- Mme. Fuente presenta su texto.
- Discusión.
- Palabras de despedida: Consejo de Europa. Autoridades helénicas.

Turquía

M. Savas B y kkarag z, Egitim Enstit s 
Müdürü, TR - Konya.

M. M. Fuat Turgut, Sosyal ve Idari, Bilimler
Fakültesi Dekani, Hacettepe Universitesi,
TR - Ankara.

Expertos

Professor Ian Lister, Political Education,
Research Unit, University of York, GB -
York YO1 5 DD.

Professor Erik Wallin, Malma Ringvaeg 68A,
S - 752 45 Uppsala.

Autores del estudio

Mrs. Carmen Fuente, INCIE, Ciudad Univer-
sitaria, E - Madrid-3.

Mrs. Mercedes Muñoz-Repiso, INCIE.

Secretariado del Consejo de Europa

Mrs. Eileen Edwards-Amoroso, School Edu-
cation Division, Conseil de l'Europe, BP
431 R&, F - 67006 Strasbourg Cedex.

Mme. Sylvia Ehret, Division de l'Enseigne-
ment Scolaire.

7. SOBRE LA PREPARACION PARA LA VIDA EN CENTROS CONSIDERADOS COMO «BONNES ECOLES»

7.1. *Visita realizada al centro San Estanislao de Kostka, dentro del marco del Proyecto núm. 1 del C. C. C., «Preparación para la vida», los días 22 a 24 de abril de 1980*

Introducción

Dentro de las actividades del Proyecto número 1, el Grupo Director estimó conveniente que se realizaran visitas, previo ofrecimiento de los Estados miembros, a centros escolares en los que se juzgara que, por sus condiciones humanas y materiales, internas y externas, se estuviera ofreciendo una formación considerada globalmente buena para la vida en todos sus aspectos.

En total fueron seleccionados diez centros de estas características, correspondiente uno de ellos a la propuesta efectuada por las autoridades españolas a través del Corresponsal nacional del Proyecto.

Esta propuesta fue precedida de una petición por parte del Corresponsal nacional, señor Pérez Iriarte, a todas las Inspecciones de los distintos distritos para que indicaran centros en los que se estuvieran impartiendo enseñanzas y desarrollando actividades que contemplaran de alguna manera todos los aspectos considerados en el Proyecto «Preparación para la vida». Analizadas las respuestas se eligieron tres que fueron enviadas al Grupo Director del Proyecto, quien, a su vez, se decidió por una de ellas «San Estanislao de Kostka», en Málaga, que, además de reunir las características que se pedían, englobaba los tres niveles y vertientes distintas de enseñanzas: E. G. B., B. U. P. y F. P., que agrupan a los jóvenes de edad entre 12 y 18 años, encuadrados dentro del Proyecto.

Composición de la delegación y desarrollo de la visita

Compusieron la delegación las siguientes personas:

Sr. D. José Luis Pérez Iriarte, Inspector General de Bachillerato, Corresponsal nacio-

nal del Proyecto núm. 1 «Préparation à la vie».

M. Le Recteur Henri Gauthier, Presidente del Grupo Director del Proyecto núm. 1.

Mlle. Ana-María Trusso, de la División de l'Enseignement Scolaire, Secretariado del Proyecto núm. 1 - Conseil de l'Europe.

Sr. D. Santiago Gabriel Murcia, Inspector de Bachillerato. Representante nacional del Proyecto núm. 1.

La delegación recibió el apoyo y la colaboración de las autoridades a las que se alude en el programa de la visita (anexo I), entre las que cabe destacar al Ilmo. Sr. Director General de Enseñanzas Medias, don Raúl Vázquez Gómez.

Siguiendo el programa establecido, el grupo mantuvo una primera reunión de trabajo en la Dirección General de Enseñanzas Medias, Inspección General, durante la mañana del martes día 22, en la que se analizó el sistema educativo español, en todos sus niveles y aspectos, dibujando el marco en el que había que configurar el Centro que sería objeto de la visita por parte de la Delegación, cuyo informe posterior fue redactado por la representante del Secretariado del Proyecto núm. 1, Mlle. Ana-María Trusso, y nosotros transcribimos a continuación:

La Educación en España

La escolarización obligatoria comprende a todos los niños entre los 6 y los 14 años. Antes de los 6 años los niños pueden asistir (aunque esta etapa no es obligatoria) a centros de preescolar entre 2 y 4 años y a centros de párvulos, entre 4 y 6 años.

Enseñanza primaria

En la actualidad dura 8 años. Cinco en la primera etapa (Educación General Básica I)

y tres en la segunda (Educación General Básica II).

Enseñanza secundaria

Abarca a los alumnos comprendidos entre 14 y 17 ó 18 años y proporciona una educación general durante 3 años de Bachillerato (B. U. P.) y un año más de tipo preuniversitario y de orientación, Curso de Orientación Universitaria (C. O. U.). Este sistema está ahora en vías de reforma, ya que las autoridades educativas tienen la sensación de que los alumnos que salen de él no están preparados ni hacia la vida del trabajo ni para la Universidad. La reforma en proyecto consiste en una enseñanza secundaria dividida en dos etapas de dos años cada una, la primera de formación general y de base pre-profesional y la segunda de especialización. Este nuevo sistema implicaría la elevación de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años.

Una buena razón para ampliar la escolaridad obligatoria es el hecho de que los jóvenes solamente pueden empezar a trabajar a los 16 años. Hay, en consecuencia, por el momento un vacío de dos años en los que, en teoría, los muchachos que han abandonado la escuela deberían estar en la primera etapa de un centro de formación profesional, pero como ocurre en tantos países, muchos de estos chicos se encuentran inevitablemente en otra parte.

Aquellos chicos que prefieren no continuar estudios de tipo general o que no pueden hacerlo, pueden completar su educación secundaria en centros de formación profesional.

El Centro visitado

El colegio de San Estanislao de Kostka es un centro privado dirigido por los padres jesuitas en Málaga.

Es ésta una ciudad muy conocida en la famosa Costa del Sol, en el sur de España. Tiene una población de 411.152 habitantes, la cual se incrementa constantemente a causa del cambio en su estructura económica. Durante los últimos años su economía, así como su estructura urbana, ha sufrido una transformación extensa y profunda, a causa de la actividad industrial y comercial que ha surgido junto a la actividad agrícola ya floreciente en la región. Esta transformación ha traído otro problema y es la vuelta de los emigrantes que se habían ido al norte. Llegan de las provincias vascas, alejándose de su situación política. Este problema, lógicamente, repercute en la escuela, con alumnos de todas las edades, empezando de nuevo en una región nueva.

Aunque el Centro es privado, el Estado subvenciona en un 50 por 100 la enseñanza del alumnado que se encuentra en la etapa de obligación escolar. Es un centro masculino, que tiene, solamente, régimen mixto en el

Curso de Orientación Universitaria. Sin embargo, en septiembre de 1980 y a partir del primer año de enseñanza primaria, se establecerá el sistema de coeducación, y ello a petición de los propios alumnos (véase página 115).

El centro ofrece todo el ciclo escolar; por lo tanto, incluye la enseñanza primaria y secundaria, con un total de 2.024 alumnos, muchos de los cuales provienen del Norte.

El «curriculum» se divide en tres partes distintas:

1. Asignaturas que son obligatorias para el Centro y para los alumnos:

- Religión.
- Idiomas.
- Español.
- Clásicas.
- Filosofía.
- Area social (Historia, Geografía, Formación cívica).
- Matemáticas.
- Física y Química.
- Ciencias.
- Artes plásticas.
- Educación física.

2. Asignaturas que son opcionales para los alumnos, pero que debe ofrecer el Centro:

- Religión.
- Lenguas.
- Español.
- Filosofía.
- Area social (Historia, Geografía, Formación cívica).
- Matemáticas.
- Física y Química.
- Biología.
- Artes plásticas.
- Educación física.
- Geología.
- Griego.

3. Asignaturas que el Centro no está obligado a ofrecer, pero que han sido pedidas por padres y alumnos. Estas pueden cambiar cada curso.

Un aspecto llamativo del Centro es la manera que ha encontrado para resolver el problema de la excesiva demanda de actividades deportivas. Como hay pocos profesores, los alumnos mayores que destacan en esta actividad, y tienen vocación, dan clase a los más pequeños; esto explica la larga lista de actividades deportivas que se ofrecen (16):

- Ajedrez.
- Atletismo.
- Baloncesto.
- Balonmano.
- Esgrima.
- Balompié.
- Gimnasia.
- Hockey.

- Yudo.
- Natación y waterpolo.
- Patinaje sobre hielo.
- Piragüismo.
- Tenis.
- Ping-pong.
- Tiro.
- Balonvolea.

No extraña que con todas estas actividades se jueguen por lo menos 45 partidos semanales dentro del Centro o con clubs de fuera.

Rasgos específicos del Centro

Además de su tarea educativa habitual, los profesores tienen el encargo de coordinadores y de tutores, responsables de grupos de un mismo año y de una sola clase, respectivamente.

Los tutores son responsables del avance educativo del grupo de estudiantes que tutelan. Ello incluye la dirección de los alumnos, su desarrollo personal y sus progresos académicos. También son responsables de la coordinación de todas las actividades emprendidas por su grupo de alumnos.

En general sus deberes son:

a) Entrevistarse con regularidad con cada uno de los alumnos y con el grupo en conjunto, intentando llegar a conocer los distintos aspectos de su personalidad.

b) Estimular y guiar a los alumnos en su formación, ayudándoles a desarrollar su personalidad.

c) Evaluar las capacidades de los alumnos, tanto para el trabajo como para el juego, e intentar estimular su sentido de iniciativa y creatividad, ayudándoles a encontrar la futura orientación de su vida personal y profesional.

d) Mantener contactos con los padres de sus alumnos y asegurarse de que conozcan en todo momento el progreso y comportamiento de sus hijos.

e) Informar, siempre que sea necesario, a las autoridades competentes acerca de las atenciones y tratamientos que se necesiten.

f) Dialogar frecuentemente con los delegados de clase e identificar así los problemas del grupo antes de que se conviertan en crisis.

g) Tomar todas las medidas disciplinarias necesarias.

h) Estar presente en todas las sesiones de evaluación de su grupo.

El equipo visitante pidió a los tutores que comentasen de qué manera veían ellos su papel y la clase de dificultades con que tropezaban.

El problema principal parecía ser la actitud de los padres. Los tutores, prácticamente, tienen que obligarles a venir al Centro para hablar acerca de sus hijos; ahora bien, en el momento de las notas aquello se convierte en una carrera masiva hacia los tutores.

Opinan que la tarea escolar no les ocupa tanto tiempo como la atención prestada a los

alumnos, en tanto que personas. Desgraciadamente, su horario no les permite el tiempo suficiente para dedicarse a sus alumnos como quisieran, de modo que han puesto sus teléfonos particulares a disposición de los alumnos.

Antonio (un alumno de 2.º) lo confirmó diciendo: «En mi anterior Centro los profesores eran los primeros en salir, incluso antes que nosotros. Aquí están siempre presentes, y si no los encontramos aquí, en el Centro, les podemos telefonar a sus casas.»

Hay más contacto con las familias en los primeros dos años. En el tercero y en C. O. U. existe una relación más bien de alumno/tutor.

Preparación para la vida

Preparación para la vida personal

El sistema de tutorías funciona muy bien en este terreno. Los alumnos pueden dirigirse a los tutores siempre que tengan cualquier problema. Como lo expresó Angela: «Los profesores siempre tienen sus puertas abiertas.»

Para ayudar a los jóvenes a vencer los problemas que pueden tener durante la adolescencia, el equipo médico-psicólogo está siempre al alcance. Los dos están en continuo contacto tanto con los alumnos como con los profesores, e intervienen siempre que se considere necesario.

El Centro organiza, en colaboración con los padres, charlas sobre los «siempre presentes» problemas de la juventud: el peligro de las drogas (que, por el momento, no parece haber afectado al Centro), del alcohol y del tabaco.

También la educación sexual tiene su lugar en el esquema educativo. Se discute de sexualidad en las clases de biología en el séptimo de E. G. B. (alumnos de doce años), pero no se trata el tema con profundidad hasta el curso octavo (E. G. B. II).

Preparación para la vida en sociedad y democracia

Fue en este aspecto en el que el equipo visitante notó que el Colegio San Estanislao realmente había conseguido algo original. Si la vida en sociedad y en democracia significa participar en la vida de la sociedad que nos rodea, este Centro lo está consiguiendo ciertamente, destinando a ese mundo social a jóvenes preparados y, lo que es más importante, *dispuestos* a tomar decisiones en asuntos que les conciernen de cerca. No solamente son los alumnos los que participan en la marcha, sino también los padres, agrupados en una asociación muy poderosa, compuesta de forma muy heterogénea con personas que provienen de todas las capas sociales: médicos, obreros, abogados, agricultores, etc.

Como dijo el Presidente de la asociación, D. Romero Fernández, «la tarea de la escuela

es idéntica a la de la familia. Se complementan, y por ello deben necesariamente trabajar juntos para formar seres humanos íntegros con una personalidad íntegra».

Todos los padres con quienes hablamos insistieron mucho en la educación «humana» de sus hijos y dieron mucha menos importancia a las materias aisladas, de aspectos académicos. De todas formas, aunque no consideran estas materias como las más importantes para una educación completa, los mismos padres pidieron al Centro que organizara clases especiales para ellos de matemática moderna para poder ayudar después a sus hijos. (Treinta padres asistieron a este cursillo con toda regularidad desde el comienzo hasta el final.) La mayoría de los padres que asistieron al cursillo dijeron que al final no iban sólo por sus hijos, sino también porque encontraban el cursillo interesante en sí mismo, y expresaron el deseo de que se pudieran organizar en el futuro más cursos en otras asignaturas.

Otra área en la que participan los padres es la de la orientación para las posteriores profesiones o carreras. Es tarea de la asociación invitar a personas de diversa procedencia profesional para que vengan al Centro a hablar de su trabajo: por ejemplo, abogados, gerentes, arquitectos, médicos, magistrados, granjeros, directores de empresa, policías, obreros, economistas, administradores, etc.

Los padres y los alumnos, en conjunto acuerdo, estimaron que la educación en régimen mixto tendría resultados más positivos, y que era necesaria si querían conseguir una formación completa. Con sus argumentos convencieron al personal directivo para que se aceptaran a las chicas en el Centro, consiguiendo por el momento la presencia de éstas en el C. O. U., y a partir del año escolar 1980-81, extensión de esta modalidad a otros niveles.

Preparación para la vida de trabajo

Nos dimos cuenta de que éste era el punto más débil del centro. Aparte de las charlas sobre carreras y profesiones y algunas directrices por los tutores, no había otra preparación para la vida del trabajo. No hay proyectos para llevar a cabo experiencias de tipo laboral, que, en nuestra opinión, serían posibles, especialmente si se tiene en cuenta que la Compañía de Jesús regenta una Escuela de Formación Profesional sumamente bien provista en la misma ciudad. Ello significaría que no habría ninguna necesidad de persuadir a empresas locales para que aceptaran estudiantes para llevar a cabo experiencias prácticas. Obviamente una semana en un puesto de trabajo auténtico sería mejor, pero dada la falta de lugar para estudiantes en las empresas locales, no se debería menospreciar la solución de utilizar los talleres del Centro de Formación Profesional como base para experiencias en el trabajo.

Lo que sí encontramos esclarecedor fue el hecho de que la mayoría de aquellos estudiantes que dijeron que trabajaban durante las vacaciones para ganar algún dinerillo casi siempre escogían los campos de sus futuras profesiones (o esperanzas).

Preparación para la vida cultural

La vida cultural en este Centro se refleja en el número y la gama de actividades extraescolares organizadas:

- Club de teatro.
- Club de música clásica.
- Disco-fórum (música moderna).
- Club (de búsquedas arqueológicas).
- Club de inglés.
- Cine-fórum.
- Periódico escolar.
- Competiciones literarias, de fotografía y arte.
- Cursillos-coloquios de poesía, historia, matemática moderna, técnicas de fotografía, cine... y otros muchos que sería demasiado largo enumerar.

El equipo visitante asistió a actividades del club de arqueología y del club disco-fórum (que normalmente se reúnen los sábados, pero que cambiaron al miércoles en nuestro honor).

El trabajo hecho en el club de arqueología es notable. Antes de realizar una excavación, los alumnos estudian el período arqueológico de que se trata, aprenden a identificar las piezas, trozos de estatuas, cerámicas, monedas, objetos que podrían encontrar. Se les instruye sobre las precauciones que hay que tomar en el terreno de una excavación, como coger los objetos, como catalogar, etc. Una vez sobre el terreno de excavación les toca a ellos seguir con el trabajo, y lo hacen con mucho entusiasmo. Su jefe nos contó que después se entregan la mayor parte de los hallazgos al museo local, pero no antes de que los estudiantes los hayan identificado, catalogado y, si es posible, restaurado correctamente.

Observaciones generales

Como en el caso de otros centros visitados, nuestra impresión fue que el equipo directivo, los padres, los profesores y los alumnos colaboraban todos para conseguir que los años que ellos, los alumnos, pasaban allí fueran los más útiles y completos. Pedimos a algunos que nos dijeran, según ellos, cuáles eran los logros del centro:

Purificación.—Los profesores nos dedican la mayor parte de su tiempo a atendernos como personas más que como alumnos.

Angela.—Las puertas de los profesores están siempre abiertas.

Antonio.—Nuestros profesores hacen suyos nuestros problemas personales.

Isabel.—En mi escuela anterior teníamos la misma libertad de elección, pero menos ocasiones de ejercerla.

Carlos.—Decidimos nuestro programa (dentro del programa del Ministerio) junto con nuestros profesores.

Juan Antonio.—Aprendemos a tomar nuestras propias decisiones.

Isabel.—Incluso, aunque no nos demos cuenta al principio, el colegio y su sistema ejercen una influencia tal sobre nosotros que somos lo que somos por el colegio y me gusta lo que soy.

ANEXO I

ORGANIZACION DE LA VISITA DEL 22-25 DE ABRIL EN ESPAÑA EN EL MARCO DEL PROYECTO «PREPARACION PARA LA VIDA» DEL CONSEJO DE EUROPA

Martes 22

9,30 h.: Recepción. Sr. D. José Luis Pérez Iriarte, Inspector General de Bachillerato. Reunión de trabajo. Inspección General. Almuerzo ofrecido por el Ilmo. Sr. D. Raúl Vázquez, Director General de Enseñanzas Medias.

16,10 h.: Salida para Málaga.

17,10 h.: Llegada a Málaga.

Acogida del Inspector Jefe del Distrito de Málaga.

Miércoles 23

Mañana:

Reunión en el Centro Escolar San Estanislao de Kostka.

Entrevista con los responsables del colegio. Visita general a las dependencias.

Recepción del Ilmo. Sr. Delegado del ministerio de Educación en Málaga, D. Rafael Montero Gomis.

Comida oficial.

Tarde:

Mesa redonda con miembros del equipo pedagógico: profesores, tutores, psicólogos.

Jueves 24

Mañana:

Visita a las dependencias de la sección destinada a la enseñanza profesional.

Reunión con los responsables de la sección, profesores, alumnos.

Comida ofrecida por el Sr. Director del Colegio San Estanislao de Kostka.

Tarde:

Entrevista con los alumnos delegados de clase.

Observación de algunas actividades culturales.

Estudio de algunos «dossiers» de los alumnos.

Reunión con los interlocutores ajenos al equipo pedagógico.

Representantes de padres de alumnos, «animateurs» y otras personas del entorno del centro.

Evaluación y conclusión.

Viernes 25

Regreso a Madrid y despedida.

7.2. Visita realizada a dos centros de Enseñanza Media en Deurne (Bélgica) dentro del marco del Proyecto del C. C. C. «Préparation à la vie»

Deurne, días 9, 10 y 11 de junio de 1980

Introducción

Generalmente se está de acuerdo al decir que la escuela para desarrollar bien su función educativa debe tener en cuenta el medio exterior en que está situada. Únicamente conociendo la situación real de la sociedad que le rodea y sus cambios posibles podrá definir sus objetivos y los métodos que deberá aplicar para conseguirlos.

Una buena escuela no será nunca un ser aislado, vuelto de espaldas a la sociedad de la que recibe los alumnos; al contrario, estará siempre en relación con ella, contribuyendo a una interacción constante. Conservando siempre la iniciativa, el papel motriz, llegará a ser el centro socioeducativo en el que la colaboración, los esfuerzos mutuos, los intercambios, las acciones decididas en común tendrán lugar de manera espontánea.

Precisamente en este sentido se empieza a hablar de escuela transformada en «comunidad educativa» o la escuela «centro» que aglutina a la «comunidad escolar» que ha sido configurada teniendo en cuenta las circunstancias estructurales geográficas y socioeconómicas. Esta concepción de la escuela hace posible la instauración de un sistema de participación que reagrupe alumnos, profesores, psicólogos, padres, interlocutores del exterior; en definitiva, todos los miembros de la comunidad educativa.

Creemos que el Grupo Director del Proyecto núm. 1, «Préparation à la vie», al denominar con el apelativo de Bonne Ecole pensaba justamente en este tipo de escuela. Una escuela abierta a la vida, que diera una buena preparación global, adaptada, al mismo tiempo, a las circunstancias del medio exterior, condu-

ciendo a los alumnos a aprovechar sus recursos, desarrollando en ellos aptitudes y capacidades que les permitan tomar verdaderas responsabilidades en la organización de la escuela y en el tratamiento de situaciones de su entorno.

Ahora bien, hay que confesar que el encontrar una tal escuela es algo muy difícil si no imposible. Las razones son numerosísimas. Baste pensar en las dificultades que presenta el estructurar los horarios de las actividades del interior del centro, haciéndolas compatibles con el tiempo libre de la sociedad del entorno. Este obstáculo frena la interacción entre la una y la otra. Un cambio en lo que es planificación habitual supone modificaciones en costumbres de larga tradición.

Ante esta realidad compleja y difícil pensamos, después de haber observado los centros visitados, que se puede hablar más que de un todo ejemplar, de aspectos, intentos e incluso innovaciones ya evaluadas de manera muy loable. Son precisamente esos aspectos los que intentaremos resaltar, reconociendo su interés y su contribución positiva para otros países comprometidos en el Proyecto «Preparación para la vida».

Composición de la delegación y desarrollo de la visita

La delegación estuvo constituida por:

Mlle. Annamaria Trusso, División de Educación Escolar. Consejo de Europa.

Sr. D. Santiago Gabriel Murcia, representante de España en el Proyecto «Preparación para la vida». Consejo de Europa.

M. Corijn, Inspector General y Corresponsal de Bélgica en el Proyecto «Preparación para la vida».

A este grupo se unieron varios Inspectores de Enseñanza Media y directivos de los centros objeto de la visita, siendo de destacar la presencia y colaboración durante todo el segundo día del Director General de Enseñanza Media, M. Baesten, y del Agregado al Gabinete del ministro de Educación, M. Betrains.

El desarrollo de la visita se adaptó en cierta manera al esquema que para este fin elaboró el Grupo Director y que contempla fundamentalmente: reuniones de trabajo con directivos y profesores de los centros visitados, visita de las dependencias del centro, con observación directa de clases o actividades escolares; observación de los medios y material disponible para el desarrollo de la actividad en el centro, recogida de información a través de entrevistas con personas relacionadas con el centro y análisis de documentos.

En el programa que adjuntamos (anexo I) se definen los momentos de la visita a lo largo de los tres días en que tuvo lugar.

Aspectos que presentan un particular interés

1. Sistema escolar en Bélgica

La enseñanza en Bélgica es dispensada en centros definidos en tres grupos:

- Centros estatales.
- Centros pertenecientes a organismos, provinciales, comunales o municipales.
- Centros confesionales.

Los centros pertenecientes al segundo y tercer grupos son subvencionados.

En Bélgica, la enseñanza obligatoria se extiende de seis a catorce años. Este período ocupa toda la enseñanza primaria de seis a doce años y los dos primeros años de la enseñanza media, que no es obligatoria en su prolongación hasta los dieciocho años.

Se puede constatar que después de la escolaridad obligatoria el 85 por 100 de los chicos siguen estudios hasta los dieciséis años y el 65 por 100 continúa hasta los dieciocho años. Es necesario señalar también que el 95 por 100 de los niños de dos a cinco años asisten a escuelas maternas. Esta enseñanza no es obligatoria.

Actualmente la enseñanza media está aún organizada siguiendo dos tipos. El tipo I se organiza conforme a la ley de 19 de julio de 1971 (ley-marco de la enseñanza renovada) y se estructura en tres grados de dos años de duración, llamados primero o grado de observación, segundo o grado de orientación y tercero o grado de determinación. La enseñanza secundaria de tipo II sigue organizada siguiendo las normas tradicionales de la enseñanza media general y de la enseñanza técnica. Está estructurada en dos ciclos: inferior y superior, ambos de una duración de tres años.

La enseñanza «renovada» se ha generalizado en todos los centros del Estado y en la mayor parte de los centros pertenecientes a las provincias y a las comunidades locales. Únicamente los centros de enseñanza libre (confesional) siguen aún con la modalidad de enseñanza media no «renovada».

Los dos centros objeto de la visita eran estatales: Institut Supérieur Technique d'Etat y Athénée Royal, de Deurne. Sin perder su carácter específico, el uno técnico-profesional y el otro «clásico», los dos siguen la enseñanza «renovada» y ambos han sido pioneros de esta experiencia, que apoyan con entusiasmo.

El grado de observación de la enseñanza renovada fue concebido para evitar el imponer una elección prematura, intentando al mismo tiempo suprimir los compartimientos-estancos de enseñanza general, enseñanza técnica y enseñanza artística.

Durante los dos años del primer grado se persiguen esencialmente cuatro objetivos:

a) Asegurar una amplia formación de base al alumno.

b) Observar y evaluar de forma continua sus aptitudes y su comportamiento.

c) Ayudarle a describir sus posibilidades y sus gustos.

d) Prepararle a elegir la orientación más conveniente a sus capacidades.

Este primer grado está organizado de manera idéntica en todos los centros de enseñanza media del Estado, bien sean ateneos o institutos técnicos. De todas formas, y lo pudimos observar durante la visita, el carácter específico de los centros Athénée o Institut Technique es frecuentemente determinante para los alumnos que han empezado la enseñanza media en uno o en otro. Sería, quizá, conveniente, para impedir esta influencia, hacer pasar el primer grado en centros únicos. Esta era, por otra parte, la idea del equipo que ha iniciado la experiencia de la enseñanza renovada.

En este grado de observación que representa el período más importante de la enseñanza media renovada hay, además de materias comunes que son seguidas por todos los alumnos, actividades prácticas «d'essai», en el primer año y opciones de base en el segundo. Ello permite a los alumnos probarse en ciertas direcciones y evaluarse para averiguar cuál es la vía que le será más apropiada en la continuación de los estudios.

Hay que señalar también la existencia de un año de adaptación (o primer año B), en el que se aplica una enseñanza muy individualizada, destinada a los alumnos que, en razón a ciertas lagunas, no podrían seguir cómodamente el primer año de observación. A partir del grado de observación siguen los otros dos grados, de orientación y de determinación, con tres secciones o bloques diferenciados: una enseñanza de transición general, técnica o artística; una enseñanza de Calificación técnica o artística, y una enseñanza profesional. Hay pasarelas que permiten, en teoría, el cambio a lo largo de los estudios, pero, en realidad, las vías son muy cerradas y el cambio, si se produce, es casi siempre en la dirección de la sección de transición hacia las otras dos y casi nunca a la inversa.

La enseñanza de Transición generalmente prepara y da acceso a los estudios superiores, la enseñanza de Calificación preparada más directamente para la entrada en la vida profesional, mientras permite la continuación de estudios superiores y la enseñanza profesional preparada directamente para la vida profesional.

En el interior de las tres ramas, y durante los dos grados de orientación y de determinación, los alumnos siguen cursos de formación común y completan el horario con opciones que pueden elegir en función de sus aptitudes y de sus aspiraciones. (Véanse gráficos siguientes.)

2. *Período de adaptación para evitar la brusquedad en el cambio de Primaria a Enseñanza Media Renovada*

Delimitada lo que se denomina la «Comunidad Escolar» y circunscritos con ella alum-

nos y centros de nivel de Primaria y de Media, siguiendo criterios, principalmente, geográficos y socio-económicos, se establece entre profesores, padres, alumnos y responsables de los centros de ambos niveles una corriente continua de contactos, de información de trabajo compartido que repercute de forma muy positiva en el desarrollo del proceso educativo dentro de la Comunidad Escolar.

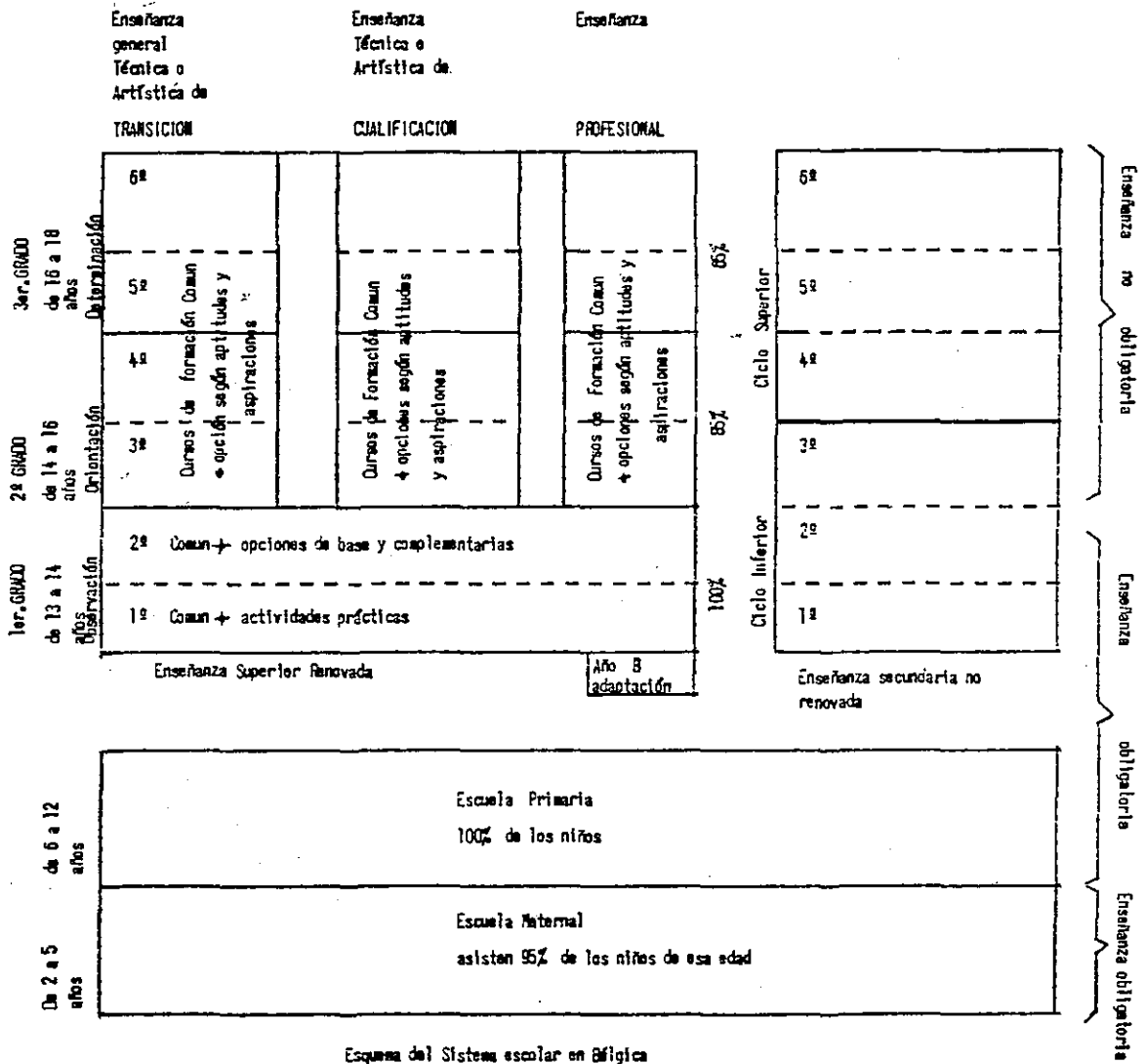
En esta línea de comportamiento, los profesores de los centros de Media llevan a cabo visitas y desarrollan reuniones de trabajo en los centros de Primaria con sus profesores y responsables. De esta manera consiguen homogeneizar desde la terminología empleada en las distintas materias hasta la aplicación de técnicas metodológicas para su enseñanza. Estas conexiones entre los niveles de Enseñanza Primaria y Media han dado excelentes resultados, y se han hecho indispensables en disciplinas tales como Lengua y Matemáticas.

El momento de cambio de nivel ha sido y es aprovechado como ocasión que posibilita una formación mutua a partir de una participación activa de todos los implicados en ambos niveles, dentro de la Comunidad Escolar. De ahí que estas reuniones de trabajo o de información se extiendan también a los padres, a los alumnos y a personas representantes de asociaciones vinculadas a la Comunidad.

La clase de Primaria en el último año de este nivel desarrolla lo que se denomina una «jornada escolar de estudio» en visita a centros de Enseñanza Media. Llegan en grupo, acompañados por sus padres y maestros y pasan todo el día visitando el centro de Media que les corresponderá al curso siguiente. Reciben todo tipo de información, recorren todas las dependencias, conocen los medios y material que podrán utilizar, asisten a algunas clases, presencian actividades, hablan con alumnos y profesores. En definitiva, se empapan del ambiente que les será familiar en su futura incorporación al centro.

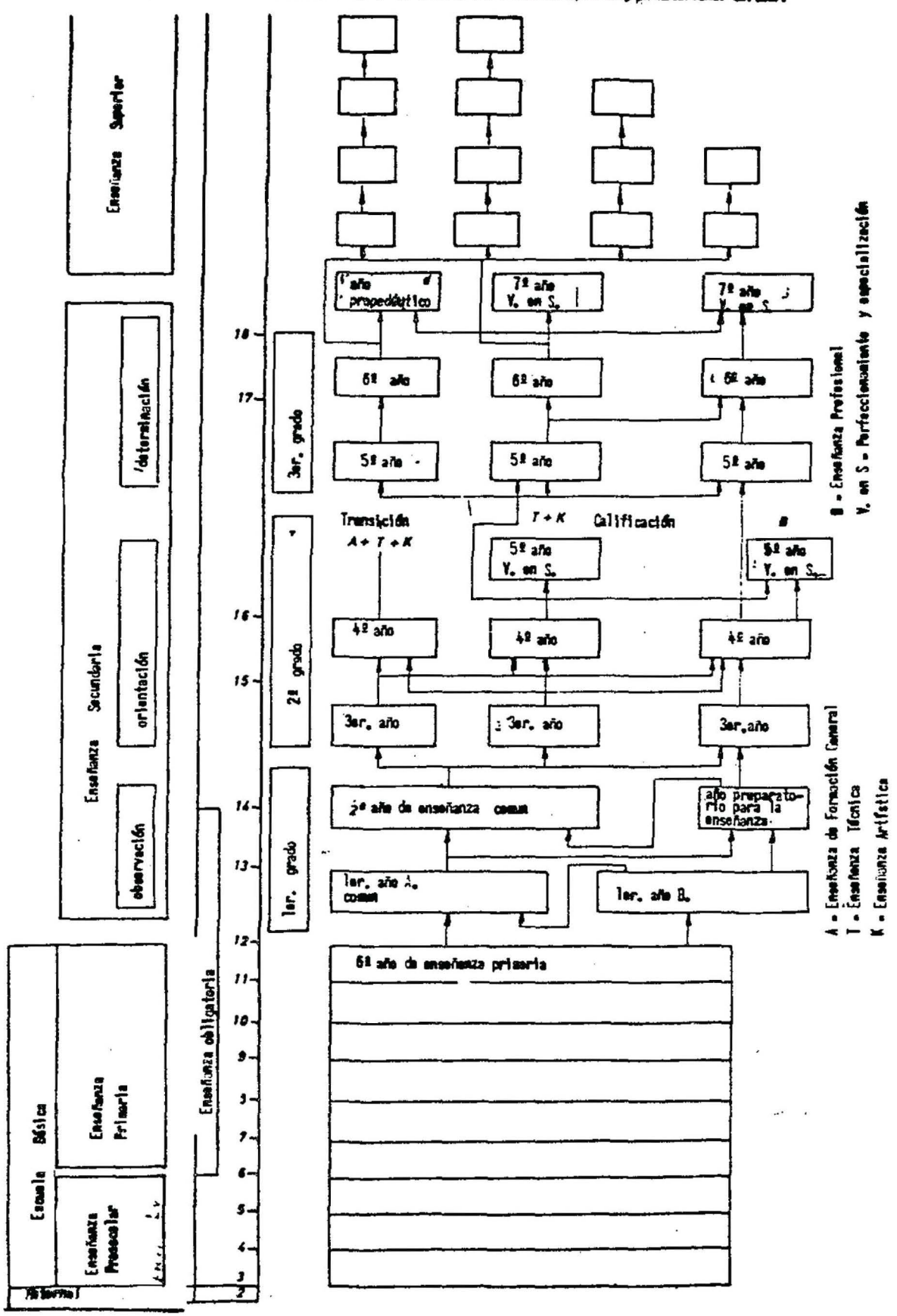
Esta preparación para el cambio de nivel se enriquece también por medio de un «cuaderno de información» que es preparado minuciosamente en el centro de Primaria.

El proceso de adaptación culmina con lo que se llama «Recibimiento Pedagógico». Pasado el trámite administrativo, los alumnos que se incorporan al nivel de Media, primer año, son recibidos por un solo profesor, encargado de atender al grupo en los primeros días. Por medio de actividades extraescolares, fundamentalmente excursiones al campo, en las que los alumnos desarrollan una actividad de observación, recogiendo plantas, minerales, haciendo fotografías, dibujando paisajes, midiendo terrenos, se hace acopio de un material que luego se estudiará en el centro, dando lugar a tareas interdisciplinarias para las que el profesor guía pedirá la ayuda a otros profesores, consiguiendo de esta forma



Esquema del Sistema escolar en Bélgica

Transcripción del esquema del Sistema escolar, publicado en el folleto informativo:
 "De Levensoprichting school in Vlaamse België.- Ministerie van Nationale Opvoeding en Kinderzorg Orléans."



introducir de manera espontánea y gradual a todos los profesores que tendrán a su cargo las distintas materias del primer año del ciclo de observación. Por este proceso de adaptación, que dura unos quince días, se introduce el cambio de un solo profesor y un centro de interés que el alumno había tenido en Primaria, a varios profesores impartiendo las distintas materias a la Enseñanza Media.

Al parecer, los resultados de esta experiencia demuestran que de un 15 por 100 de alumnos que fracasaban en el primer año, cuando no estaba establecido el proceso de adaptación, se ha pasado a un 7 por 100 una vez introducido el proceso.

3. «Semana de Integración»

Se trata con esta experiencia, así denominada, de introducir en los calendarios de los centros un período de tiempo que rompiendo el ritmo escolar, dé lugar al desarrollo de actividades complementarias-inter-disciplinares en las que participan profesores y alumnos en un ambiente extraacadémico que favorece sus relaciones, enriquece su conocimiento y proporciona la formación humana que las clases, demasiado preocupadas por el avance del programa, descuidan con frecuencia. Esta actividad, así concebida, es voluntaria para profesores y alumnos, y se les permite realizarla previa presentación, al comienzo del curso, del proyecto que piensa desarrollarse, en el que se contemplará un tema de trabajo interdisciplinar que aunque esté fuera del estricto programa académico, ayude a completarlo.

Como ejemplo de esta experiencia se nos describió la realizada algún curso pasado (esta innovación se introdujo hace cuatro cursos); el tema de estudio fue la contaminación de un río y aunque perteneciente sólo al departamento de Ciencias Naturales, llevó consigo de forma inmediata la implicación de otros departamentos, como el de Geografía, Historia, Matemáticas, Dibujo, por las connotaciones de ubicación, conflictos histórico-fronterizos, cálculo de deterioro, representación gráfica, etc. Este tipo de actividad extraacadémica interdisciplinar ha sido muy bien aceptada por muchos centros de Enseñanza Media y los resultados, ya evaluados, demuestran que gracias a ella se crea un espíritu de grupo, de familia en la que todos, profesores y alumnos, en comunicación natural, encuentran y asumen su papel con responsabilidad.

4. Aspecto general y ambiente de los centros en sus instalaciones y medios

Sorprende muy gratamente el estado de clases y dependencias. Muy bien acondicionadas, presentan un aspecto limpio y cuidado que, lógicamente, debe posibilitar el trabajo y el rendimiento. En el recorrido de los dos Centros en visitas a las clases, talleres y zo-

nas de recreo pudimos observar un orden y un comportamiento por parte de los alumnos que explica el buen ambiente que se respira.

El número de alumnos por clase es muy bajo y permite un trabajo muy práctico.

En el ciclo de observación el número máximo por grupo es de 20 alumnos, dividiéndose en las clases de actividades técnicas, de matemáticas y de lengua. En el ciclo de orientación, el número máximo es de 25 alumnos y se divide también en ciertas materias. En el ciclo de determinación, el número máximo de alumnos es de 20, dividiéndose en las materias experimentales.

A esta distribución del alumnado se añade la asistencia de medios que contribuyen a unos resultados muy positivos. Se dispone de televisión en casi todas las clases y un servicio de documentación, películas, grabaciones, para atender a las peticiones que desde el aula se piden al estudio. Este servicio de documentación está provisto de estudio de grabación y filmación en circuito cerrado.

También tienen los centros un servicio de biblioteca y una dependencia llamada «Mediathèque», con un servicio fijo para atender a los grupos que, siguiendo un horario, asisten con los profesores de algunas materias.

Los talleres destinados a la rama técnica y profesional disponen de un material en total consonancia con el entorno social industrial que rodea al centro. La adecuación de este material a las exigencias del aprendizaje con una visión de aplicación al mundo del trabajo, encuentra su realización reflejada en un gran tablón de anuncios instalado en el hall del centro-técnico en el que se pueden leer las numerosas peticiones que diversas empresas formulan al Centro, buscando a los alumnos que van a terminar los estudios.

5. Profesores y directivos

Los dos Centros disponen de unas plantillas muy generosas de profesores con diferentes titulaciones y especializaciones. Sin detenernos en esos matices, diremos que pudimos comprobar su gran dedicación dentro y fuera de las clases. Nos complació ver la colaboración de todos llevada a cabo de forma casi imperceptible, pero eficaz, a la hora, por ejemplo, de cambios o salida de clases.

Observamos el interés con que se desarrollaba una sesión de «consejo de clase» final de curso. Se veía que los profesores conocían la problemática de los alumnos y apoyados por el psicólogo, también presente en el consejo, marcaban el camino más adecuado para su futuro. Creemos importante señalar, al hablar del «consejo de clase», que los alumnos no participan en estos órganos y que todos los profesores y directivos veían normal la ausencia de los alumnos en estos órganos de decisión. Por otra parte, se nos informó que por el momento no se habían presentado peticiones por parte del alumnado para asis-

tir y participar en estas parcelas de evaluación y decisión. El Director del Centro pensaba que, llegado el momento, estarían preparados, ya que, como habíamos podido ver por otras experiencias descritas, «semanas integradas», por ejemplo, los alumnos tenían ocasión y se iban educando para la participación responsable.

La impresión más positiva la daban el grupo de responsables directivos. Forman un equipo educativo, dedicado vocacionalmente a la enseñanza, que busca caminos de renovación para satisfacer las llamadas de la sociedad en la que está inmersa. Ella proporciona los alumnos al centro y el centro ha de devolvérselos aptos para integrarse al servicio de ella.

Es de destacar el gran apoyo que estos profesores y directivos reciben del Ministerio a través de la inspección, enamorada como ellos de esta tarea de la «Enseñanza Renovada», e incluso de la propia Dirección General, embarcada con el mismo entusiasmo que ellos en esta empresa educativa.

Conclusión

Se puede deducir, analizando todo el contenido de la visita, que estos centros responden muy aproximadamente a lo que el grupo director del Proyecto «Préparation à la vie» denominó «Bonnes Ecoles».

Que la escuela tiene que estar íntimamente relacionada e inmersa en la comunidad social y que el proceso educativo es tarea de todos: profesores, alumnos, padres y sociedad.

En consecuencia, concluimos diciendo que cualquier centro no puede ser tomado como modelo para trasplantar a otras latitudes. Ya que, al sacarlo de su entorno, perdería lo esencial de su identidad. Ahora bien, siempre, y eso es lo que hemos querido destacar, se pueden encontrar aspectos que sean motivo, si no de imitación literal, sí al menos de inspiración, para todos los que de alguna manera nos dedicamos a la educación de los jóvenes en su «Preparación para la vida».

ANEXO I

Programa de la visita a Bélgica

(9, 10 y 11 de junio de 1980)

Lunes 9

Mañana, 10 h.:

Recibimiento H. R. I. T. O. (Instituto Técnico Profesional), Deurne.

1. Asistencia a una lección de actividades técnicas para chicos y de actividades técnicas para chicas en aulas específicas.

2. «Mediateca»: Lección de historia (búsqueda de medios por los alumnos).
3. Estudio TV.
 - a) Lección de tecnología grabada en vídeo (referencia al uso de los medios por los estudiantes de la Escuela Normal Técnica).
 - b) Difusión de lecciones de biología y de geografía en las aulas del centro.
 - c) Difusión del programa del «período de trabajo integrado».
 - d) Montaje cinematográfico de una reunión de profesores.
4. Visita a los talleres:
 - trabajos en madera, metal, electricidad;
 - exposición de pruebas de calificación de secciones diversas.

Almuerzo: Internado H. R. I. T. O., Deurne.

Tarde, 14 h.:

Recepción en el «Athénée Royal de Deurne».

1. Asistencia a una serie de lecciones de actividades técnicas.
2. Demostración con microprocesador.

Martes 10

Mañana, 10 h.:

Nueva visita al H. R. I. T. O.

1. Formas de participación en régimen escolar (reunión de trabajo, análisis de documentos en la «Mediateca»).
2. Organización y estructura de la enseñanza en Bélgica.

Almuerzo: Internado de H. R. I. T. O.

Tarde, 14 h.:

Nueva visita al «Athénée Royal» de Deurne.

1. Asistencia a una clase de «La actitud cultural».
2. Asistencia a una reunión de profesores en sesión de orientación (conjunto de elementos que son disponibles para la elección de estudios).

Miércoles 11

Mañana, 10 h.:

En el H. R. I. T. O., Deurne.

Reunión plenaria.

Presentación del documento «La escuela centrada en la vida».

Almuerzo: Internado de H. R. I. T. O. Deurne.

Tarde, 14 h.:

Conclusión y despedida.

NOTA FINAL

Al terminar esta recapitulación informativa sobre distintos aspectos del Proyecto número 1, «Preparación para la vida», quiero indicar que únicamente he pretendido, siguiendo los deseos del Grupo Director, y adelantándome un poco a la etapa de difusión del Proyecto, establecida en el calendario para el año 1982, ofrecer un anticipo que sea desde ahora puerta abierta e invitación para que todos aquellos que de alguna manera están implicados en la formación de los jóvenes se acerquen a los trabajos realizados, los estudien, los critiquen, los completen con las sugerencias que estimen oportunas y acaben dándole una aplicación práctica.

Todos los que trabajamos en el proyecto no olvidamos en ningún momento que lo hacemos dando respuesta a una petición que el mundo de la enseñanza en particular y la sociedad en general nos han formulado.

Ahora, estando ya próximo el final, esperamos que estos trabajos lleguen oportunamente a sus destinatarios: profesores, directivos y responsables de centros de enseñanza, tutores, orientadores, padres, educadores en general y les sirvan de ayuda en esa tarea diaria de proporcionar a los jóvenes una mejor «preparación para la vida».

BIBLIOGRAFIA

- Le Conseil de l'Europe: Objectifs, fonctionnement, travaux. Direction des services de presse et d'information. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Visite en Autriche. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 3.
- Visite en Suisse. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 4.
- Visite en République Fédérale d'Allemagne. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 5.
- Visite en France. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 6.
- Visite à Chypre. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 9.
- Visite au Royaume-Uni. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 12.
- Visite aux Pays Bas. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 11.
- Visite au Danemark. Projet n.° C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 7.
- Visite au Portugal. Projet n.° du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 8.
- Visite en Irlande. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 10.
- Resultat des 10 visite. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (80) 14.
- Demain la vie... Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (80) 34. Yves Deforge. Conseil de l'Europe.
- Careers Education: Différents approches européennes. Projet n.° du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (79) 79. Mr. Cooksey. Conseil de l'Europe.
- Rapport sur «Careers Education». Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie» DECS (79) 36.
- Le Formation de Base. DECS/EGT (79) 68. Conseil de l'Europe.
- Evaluation Grèce. Education Technologique. DECS/EGT (79) 34.
- Evaluation Portugal. Education Technologique DECS/EGT (79) 34.
- Evaluation Chypre. Education Technologique DECS/EGT (80) 97. J. L. Chancerel, Athina Sipitanou. Conseil de l'Europe.
- Rapport de la réunion Rome-Albano. Projet n.° 1 du C. C. C. (80) 66. Conseil de l'Europe.
- Projet de Rapport sur la préparation à la vie en société et en démocratie dans les pays de l'Europe du Sud. Projet n.° 1 du C. C. C. (80). C. Fuente et M. Muñoz Repiso. Conseil de l'Europe.
- Consultation des représentants des Etats membres de l'Europe du Sud. Projet n.° 1 du C. C. C. «Préparation à la vie». DECS/EGT (78) 34.



*Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia*