

CONTENIDOS Y  
PROYECTOS  
CURRICULARES  
EN LOS PAISES  
EUROPEOS  
EN EL NIVEL  
CORRESPONDIENTE  
AL TERCER CICLO  
DE E.G.B.

JOSE LUIS  
GARCIA GARRIDO

C·I·D·E·

CONTENIDOS Y  
PROYECTOS  
CURRICULARES  
EN LOS PAISES  
EUROPEOS  
EN EL NIVEL  
CORRESPONDIENTE  
AL TERCER CICLO  
DE E.G.B.

JOSE LUIS  
GARCIA GARRIDO

C·I·D·E·

**CONTENIDOS Y  
PROYECTOS CURRICULARES  
en los países europeos en el nivel  
correspondiente al tercer ciclo de E.G.B.:  
Incluyendo las reformas recientes  
o en curso y sus fundamentos**

**DIRECTOR**

**José Luis García Garrido**

**COLABORADORES**

**Francesc Pedró García  
M<sup>a</sup> Carme Vidal Xifré**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

CONTENIDOS y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de EGB: incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos/Director José Luis García Garrido.- Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.

1. Programa de estudios 2. Sistema educativo 3. Europa 4. Enseñanza primaria 5. Secundaria primer ciclo..

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría General de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-7625-1988.

NIPO: 177-86-052-1.

I.S.B.N.: 84-369-1370-1.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribádeo, 7-I. 28029 MADRID

## INTRODUCCION

*Las páginas que siguen son el resultado de una investigación financiada por el C.I.D.E. y realizada durante el curso 1985-1986 con un objetivo fundamental: ofrecer una panorámica amplia y a la vez concreta de algunas de las reformas más significativas operadas en los currícula de los centros de enseñanza secundaria de primer ciclo, es decir, el equivalente a la segunda etapa de la E.G.B. española.*

*Ahora bien: no se trata ni mucho menos de un catálogo aséptico de reformas curriculares, sino de una selección y, en tanto que selección, siempre subjetiva, de aquéllas que nos han parecido ser más significativas dentro de los países que forman nuestro ámbito de referencia más próximo. Cinco han sido los seleccionados: Dinamarca, Francia, Inglaterra y Gales, Italia y la República Federal de Alemania. Todos ellos comparten un vínculo común: la introducción de reformas en los currícula de la enseñanza secundaria de primer ciclo; pero donde verdaderamente radica su interés es en la disparidad y en la diferencia de sus planteamientos, no sólo en el orden estructural o formal de la provisión de la enseñanza, sino, más a fondo, en el orden de los contenidos que ésta debe impartir. Así, las diferencias más notables aparecen en el momento de considerar si nos hallamos ante un sistema educativo de carácter y tradición centralista o, si por el contrario, se trata de uno eminentemente descentralizado, con la consiguiente variedad y diferenciación curricular.*

*Con ésta y otras limitaciones —en particular, la imposibilidad de permanecer largas estancias en cada uno de los países estudiados— los análisis que siguen a continuación pretenden ofrecer un considerable volumen de información que sea comparable con la realidad española y, por encima de todo, útil. En la medida de lo posible, se ha procurado guardar la misma o parecida estructura en el desarrollo de cada uno de los cinco casos. Así, tras un breve recorrido por la historia reciente del nivel educativo que nos ocupa, situando el contexto en el que se introdujo —o se está llevando*

*a cabo— la reforma, se discuten los problemas de homologación y comparabilidad del nivel, tal como está concebido y estructurado en el país en cuestión, con la segunda etapa de la E.G.B. española. Sentadas estas bases, se procede directamente al estudio de las novedades introducidas por la reforma, bien mediante el recurso a una perspectiva global, materia por materia, bien mediante el recurso al análisis de las novedades introducidas en cada distinta institución, según sea más conveniente. Por último, se ofrecen unas conclusiones en las que se intenta poner de relieve aquellos aspectos más definitorios y específicos del país estudiado y, a la vez, aquéllos más atractivos desde el contexto español. Unas sucintas y breves consideraciones finales intentan proporcionar una perspectiva general en la que quedan dilucidadas las tendencias generales al tiempo que las cuestiones más conflictivas.*

*Deseamos expresar nuestro agradecimiento a cuantos han contribuido al desarrollo y buena marcha de la presente investigación, en particular a los respectivos Ministerios de Educación de los países aquí estudiados, a un buen número de especialistas de quienes recibimos asesoramiento y orientaciones y, muy especialmente, al British Council, que hizo posible una larga estancia en Inglaterra de uno de los miembros de este equipo de investigación. El Ministerio de Educación y Ciencia español y, particularmente, el Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE) merecen nuestro vivo agradecimiento por el apoyo prestado, la confianza otorgada al equipo y las facilidades puestas a nuestra disposición para el buen desarrollo del presente trabajo.*

### 1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA R.F.A.: 1945-1970

A mediados de la década de los años cincuenta el sistema educativo primario y secundario de la R.F.A. fue reconstruido siguiendo a grandes rasgos los modelos tradicionales en el período Weimar. Con ello se abandonaban definitivamente los intentos previos que, bajo la presión de las Fuerzas de la Ocupación, postulaban una organización escolar no muy distante del sistema norteamericano. De este modo, algunos *Länder* que habían implementado medidas para lograr una escuela primaria de seis años de duración, seguida de una escuela secundaria integrada —opuesta, por tanto, al sistema tripartito tradicional en Alemania—, y común para todos los alumnos, se vieron obligados a restaurar el antiguo sistema.

Según el convenio de Düsseldorf (1955), pactado entre todos los *Länder* y salvando las excepciones de Berlín, Bremen y Hamburgo, el sistema educativo alemán debía caracterizarse por su organización tripartita vertical en lo que respecta al nivel secundario de primer ciclo: todo alumno, a la edad de diez u once años, era asignado a uno de los tres tipos de institución existentes. La mayoría seguía escolarizada en la *Volksschule* durante cuatro años más, hasta terminar el período de obligatoriedad escolar a tiempo completo (este ciclo superior de la enseñanza primaria pasaría a denominarse, a partir de 1964, *Hauptschule*); por otra parte, en algunos *Länder* se les ofrecía, de desearlo, aún otro año más de escolaridad a tiempo completo. En contraste, una minoría del alumnado conseguía llegar hasta la puerta del prestigioso *Gymnasium*, la institución que ofrecía la posibilidad de conseguir el *Abitur*, tras nueve años de estudios y, por lo tanto, el acceso a la universidad. Por último, un número de alumnos también relativa-

mente escaso optaba por la *Mittelschule* (denominada *Realschule* a partir de 1964). Las siguientes cifras dan una idea del desarrollo de este sistema tripartito a mediados de la década de los años sesenta<sup>1</sup>:

- en 1963, el 70 por ciento de los alumnos de 13 años de edad seguía en *Volksschulen*, en tanto que sólo el 15 por ciento se encontraba en *Gymnasien* y un 12 por ciento en *Mittelschulen*;
- en 1965, el 17 por ciento del grupo de edad pertinente abandonaba la escuela sin ningún tipo de certificado o diploma; el 53 por ciento conseguía el de la *Hauptschule* (primaria superior, antigua *Volksschule*); el 19 por ciento, el de la *Realschule* (antigua *Mittelschule*); y sólo el 8 por ciento, el *Abitur* que les abría las puertas de la universidad.

En el año 1964 se había producido un nuevo convenio, el de Hamburgo, con el cual se intentó compatibilizar los diversos sistemas educativos que se habían venido desarrollando en cada uno de los *Länder*. Entre otros acuerdos se tomaron los concernientes a la unificación de denominaciones de los distintos tipos de centro y a la estructura general del sistema educativo, el cual quedó, a grandes rasgos, como sigue: nueve años de escolaridad obligatoria a tiempo completo (que podían ampliarse a diez), escuela primaria común para todos los alumnos y de cuatro años de duración (*Grundschule*), seguida por tres distintas alternativas de enseñanza secundaria de primer ciclo: *Hauptschule* (antiguo ciclo superior de enseñanza primaria o *Volksschule*), *Realschule* (antigua *Mittelschule*) y *Gymnasium*; por último, los cursos quinto y sexto podrían ser agrupados juntos, independientemente del tipo de institución en la que se cursaran, con el fin de constituirse en ciclo de observación y orientación (*Förder- oder Beobachtungsstufe*)<sup>2</sup>.

Sin embargo, este nuevo convenio nada supuso en lo que respecta a la tradicional diferenciación de la enseñanza secundaria de primer ciclo —salvo, claro está, la unificación de denominaciones y, en cierto modo, de finalidades asignadas a cada tipo de institución—. Por tanto, seguía manteniéndose una de las características fundamentales: la profunda división existente entre los tres tipos

de institución, de modo que la incardinación de un alumno en una determinada línea del sistema se hacía, en la práctica, irrevocable. Cada una de las tres instituciones tenía sus propios criterios de admisión y su propia filosofía educativa, así como un curriculum diferenciado, con un número concreto de horas semanales de clase asignadas a cada materia y unos objetivos generales dictados por el respectivo *Land*; es más, en cada institución se utilizaban, para las mismas asignaturas, libros de texto distintos. Lógicamente, con ello se dificultaba enormemente la posibilidad de que un alumno, una vez asignado a los diez u oncé años de edad a una de las tres instituciones, pudiera ser transferido a otra; en 1963, por ejemplo, sólo un uno por ciento de los alumnos había cambiado de tipo de institución, pero, en cualquier caso, tres de cada cuatro iban a parar a una institución considerada de rango inferior a aquélla a la que habían sido asignados inicialmente.

Por último, existía una relación significativa entre el contexto familiar del alumno y su incardinación en los diversos tipos de institución. Aunque no se poseen datos fiables con anterioridad a 1965, se puede tener una primera aproximación, atendiendo a la ocupación del cabeza de familia. En este sentido, debe tenerse en cuenta que los trabajadores constituyen el estrato social tradicionalmente más bajo, mientras que los funcionarios, empleados tanto por el Gobierno Federal como por los distintos *Länder*, así como en las empresas públicas como Correos o Ferrocarriles, constituyen una parte importante del estrato social medio. Los datos correspondientes a 1965 reflejan el siguiente estado de la cuestión: Sólo el diez por ciento de los alumnos asistentes al curso décimo del *Gymnasium* procedía de familias de clase trabajadora, mientras el veinticinco por ciento eran hijos de funcionarios; debe tenerse en cuenta, no obstante, que casi la mitad de la población activa masculina, en aquellas fechas, estaba constituida por trabajadores, frente a un escaso nueve por ciento de funcionarios. Es más, el número de niños procedentes de familias trabajadoras iba reduciéndose con el paso de los sucesivos cursos, debido, principalmente, a su reasignación a otros tipos de centros; de modo que en el decimotercer curso del *Gymnasium* el porcentaje de hijos de familias trabajadoras descendía a un seis por ciento, frente a un ventiocho por ciento de hijos de funcionarios<sup>3</sup>.

A principios de los años ochenta no parece que las diferencias

se hayan reducido excesivamente, como puede comprobarse en la Tabla I, aunque, a la larga, es posible que las diferencias entre alumnos procedentes de estratos privilegiados y el resto tiendan a reducirse por un mero proceso de saturación: dado que en la práctica todos los alumnos procedentes de estratos superiores se encuentran ya en los tipos de centro más prestigiosos, y, por lo tanto, su tasa de representación difícilmente podría crecer más, es posible que aumente, en términos relativos, la de los hijos de familias trabajadoras, y muy particularmente de familias emigrantes cuya tasa de reproducción es notablemente más alta.

## 1.2. EL STRUKTURPLAN

A lo largo de la década de los años sesenta se alzaron voces en favor de una reforma educativa global que el *Bildungsrat* (Consejo de Enseñanza, creado en 1964 en sustitución del *Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen*) compiló en el año 1970 en el *Strukturplan für das Bildungswesen*. La reforma propuesta por el *Bildungsrat* pretendía reestructurar a largo plazo la totalidad del sistema educativo, desde el nivel preescolar hasta la universidad. En lo que a la educación secundaria respecta, se propuso que el tradicional sistema tripartito vertical fuera reemplazado por escuelas integradas, con dos niveles distintos; sin embargo, las recomendaciones referidas a este nivel (cursos quinto al décimo) fueron muy cautelosas y la estructura resultante no varió sustancialmente con respecto al Convenio de Hamburgo (1964).

Es fácil comprender esta cautela si se tiene en cuenta que un año antes del *Strukturplan* los miembros del *Bildungsrat* habían fomentado públicamente una vieja idea acariciada particularmente por los socialdemócratas y los partidarios de la escuela única: la experimentación con escuelas integradas. El consenso del *Strukturplan* se alcanzó con una fórmula de compromiso entre los abogados de un sistema totalmente unitario y los partidarios de experimentos controlados. El plan no abogaba, pues, abiertamente en favor de las escuelas integradas, pero tampoco en su contra, postergando una decisión final y tajante hasta el momento en que las experiencias en marcha fueran evaluadas. Entre las recomendaciones<sup>4</sup> —siempre consideradas provisionales— se incluyó la necesidad

de elaborar un curriculum, si no común, por lo menos convergente entre las distintas instituciones de enseñanza secundaria, y de incrementar, aprovechando la creación de nuevas escuelas, el número de centros en los que se ofrecieran las tres posibilidades —*Hauptschule, Realschule y Gymnasium*— bajo un mismo techo.

TABLA I

*Alumnos de 13 y 14 años de edad según el Tipo de Centro al que acuden y estatus ocupacional del cabeza de familia, 1972 y 1980 (en porcentajes).*

Año y Tipo de Centro	Estatus ocupacional del cabeza de familia					
	Total	Autón.	Func.	Emp-Asal.	Trabaj.	Otros
<b>1972</b>						
Hauptschulen *	60.1	51.3	29.6	37.3	76.4	70.3
Realschulen	19.9	23.1	23.2	25.4	17.1	13.1
Gymnasien	20.1	25.6	47.2	37.3	6.5	16.6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>1980</b>						
Hauptschulen *	45.7	39.8	20.5	25.5	62.4	61.7
Realschulen	25.5	28.9	25.0	30.5	22.7	18.7
Gymnasien	24.3	28.2	51.1	39.4	10.0	15.0
Gesamtschulen	4.4	3.1	3.4	4.6	4.9	4.7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\* Incluyen centros para disminuidos físicos y psíquicos.

Fuente: Statistisches Bundesamt.

En cualquier caso, la deseada convergencia hacia un único curriculum común se dio realmente, aunque sólo hasta cierto punto. En concreto, se hizo realidad en los cursos quinto y sexto que,

cualquiera que fuera la institución en que se cursaran, formarían siempre el denominado ciclo de orientación (*Orientierungstufe*), con el cual se consiguió posponer por dos años la decisión respecto al tipo de centro al que determinado alumno debería asistir. Por otra parte, también es cierto que a partir del séptimo curso los currícula, si bien siempre distintos, se aproximaron más, aun cuando hoy siguen siendo distantes, en parte debido a la posición de algunos *Länder* del Sur en los que se sigue reforzando el particular carácter de la *Hauptschule*. Sin embargo, los problemas no se hicieron esperar demasiado, puesto que tan sólo tres años después de dictado el *Strukturplan*, el *Bildungsgesamtplan* propuesto por la *Bund-Länder-Kommission*, que suponía un ambicioso plan de expansión a completar en 1985, resultó, en un nada despreciable número de votos, en contra no sólo de las escuelas integradas sino, lo que aún es más remarcable, en contra del ciclo de orientación<sup>5</sup>. Aun así, lo cierto es que en los años siguientes no hubo un solo *Land* que no se aprestara a introducir reformas en el sistema educativo, afectando, como veremos a continuación, la reorganización del currículum de la enseñanza secundaria de primer ciclo. Pero antes, debemos preguntarnos por los criterios de comparabilidad entre el sistema educativo alemán y el español en lo que respecta a la enseñanza secundaria de primer ciclo.

### 1.3. CRITERIOS DE COMPARABILIDAD CON EL SISTEMA ESPAÑOL

Establecer la comparabilidad entre el sistema vigente en la R.F.A. y el español es extremadamente fácil por cuanto, ya desde el convenio de Hamburgo de 1964, el sistema educativo alemán definió las fronteras de la enseñanza secundaria de primer ciclo (*Sekundarstufe I*, denominación oficial en todos los *Länder*). Este ciclo comprende los cursos quinto a décimo, exceptuando el caso de algunas *Hauptschulen* que sólo imparten instrucción hasta el noveno curso, por no haber sido decretada aún en el *Land* correspondiente la obligatoriedad del décimo curso. Parecería, pues, en un principio, que en la R.F.A. el período que aquí interesa abrazaría el doble de años que en España (seis en lugar de tres), iniciándose aproximadamente a los 10-11 años de edad y terminando a los 15-16.

No obstante, un examen más detenido demuestra que el *Sekundarstufe I* cuenta con dos partes bien diferenciadas: por un lado, el *Orientierungstufe* o ciclo de orientación, del que hablaremos seguidamente y que abraza los cursos quinto y sexto, es decir, los dos primeros de la secundaria de primer ciclo; y por otro lado, los cursos séptimo al décimo, que se realizan bajo tres modalidades distintas de centros: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*. El curriculum prácticamente unificado del *Orientierungstufe* hace de este ciclo un período de continuidad con respecto a la enseñanza primaria, puesto que, como es bien sabido, el motivo fundamental de su introducción fue precisamente el posponer en dos años la decisión a tomar con respecto al tipo de institución de enseñanza secundaria de primer ciclo en la que el alumno debería cursarla.

De este modo, si, a tenor de los cursos, la secuencia sexto, séptimo y octavo de nuestra E.G.B. se encuentra con distinta agrupación en la R.F.A. —quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo—, lo cierto es que, a tenor de los objetivos que se pretenden y del curriculum a cursar, la función que en España corresponde al tercer ciclo de E.G.B. coincide, sin duda alguna, con los cursos séptimo al décimo del sistema educativo alemán. A ellos, por tanto, dedicaremos nuestra atención, no sin antes repasar por encima el *Orientierungstufe*.

#### 1.4. INTRODUCCION DEL CICLO DE ORIENTACION

El paso desde la escuela primaria a la secundaria fue, y sigue siendo, un momento decisivo para el alumno. De hecho, el ingreso a los 10 u 11 años de edad en la *Hauptschule*, la *Realschule* o el *Gymnasium* marcará su vida; por ello, no es extraño que esta temprana clasificación haya sido objeto de innumerables críticas. Sea cual sea el método de clasificación de los alumnos (test de admisión, trimestre de prueba, o calificaciones obtenidas en la enseñanza primaria), existe siempre el riesgo de decisiones erróneas: alumnos que son asignados a la *Realschule* o al *Gymnasium* se revelan incapaces de alcanzar los niveles exigidos y acaban abandonando el centro antes de terminar sus estudios; a la vez, un buen número de alumnos bien dotados queda excluido de aquellos centros; final-

mente, parece clara en no pocos casos la discriminación en función de criterios sociales<sup>6</sup>.

En 1959 el *Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*, con el objeto de acabar con dichos problemas, propuso la sustitución de los cursos quinto y sexto (es decir, los dos primeros cursos de la enseñanza secundaria de primer ciclo) por un ciclo unitario con un curriculum común para todos los alumnos, permitiendo, en el caso de algunas materias, la agrupación homogénea de los alumnos en función de su capacidad y estableciendo a la vez clases específicas para alumnos de ritmo lento. De este modo, después del *Rahmenplan*, algunos *Länder*, Hesse en particular, experimentaron lo que por entonces se denominó *Förderstufe* (ciclo de promoción), hasta que en 1973 la *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* introdujo en el ya citado *Bildungsgesamtplan* la decisión de que se ensayaran diversas fórmulas de *Orientierungsstufe* (ciclo de orientación) y se realizaran los preparativos para su introducción definitiva en todo el país a partir de 1976. En 1974 la *Kulturministerkonferenz* manifestó su total acuerdo con la disposición contenida en el *Bildungsgesamtplan*, permitiendo y fomentando dos distintos modelos: integrado, es decir, igual en las tres distintas instituciones, o bien coordinado entre las tres. En ambos casos se da por supuesta la convergencia de los tres distintos tipos de centro en lo que respecta al curriculum, sus objetivos y el número y distribución semanal de horas de clase para cada materia. En el primer caso, ciclo integrado o no específico, el alumno no es asignado a ninguna de las tres instituciones, no se producen agrupamientos homogéneos y, en la medida de lo posible, los profesores proceden indistintamente de los tres tipos de centro. En el segundo caso, específico para cada tipo de escuela, el alumno sí es asignado a una de ellas al terminar el cuarto curso de primaria, pero, por decirlo de algún modo, durante los dos años que dura el ciclo de orientación esa asignación será constantemente reconsiderada; en cualquier caso, el curriculum es el mismo para todos los alumnos independientemente del centro al que, individualmente, hayan sido asignados, y aun cuando la enseñanza la imparten sólo los profesores correspondientes a la escuela a la que el alumno ha sido en principio asignado, es fácil ser transferido a otro centro distinto.

No obstante, no todos los *Länder* han implementado de ma-

nera uniforme el ciclo de orientación, existiendo una notable variabilidad en términos de, por ejemplo, disposiciones legales, así como en términos del papel que deben jugar los padres en el momento de tomar la decisión con respecto al tipo de escuela al que será asignado su hijo. Inicialmente<sup>7</sup>, cuando principiaron las experiencias con el *Förderstufe*, lo normal era que los profesores de la escuela primaria emitieran un informe al que se añadían, por un lado, consultas realizadas a los padres y, por otro, los resultados de diversas pruebas de aptitud y de rendimiento junto al *Probeunterricht*, un examen realizado por profesores de secundaria; todo ello abocaba a un perfil global del alumno, que era revisado al finalizar el primer curso del *Förderstufe* (Quinto). Posteriormente, desaparecieron las pruebas escritas y los tests, bastando un sencillo perfil sobre el paso del alumno por la enseñanza primaria y sus perspectivas de futuro. La nota disonante corresponde, en este terreno como en otros, a Berlín, donde la decisión sobre el tipo de centro recae exclusivamente sobre los padres: éste es el único *Land*, además, donde el ciclo de orientación forma parte de la *Grundschule*, formando un continuum con la enseñanza primaria<sup>8</sup>. Otro tanto puede decirse, por ejemplo, del nivel de implantación del ciclo de orientación, que en algunos *Länder* es aún hoy prácticamente insignificante debido fundamentalmente al sistema federal alemán, el cual confiere a cada uno de los Estados soberanía absoluta en materia de educación, lo que se traduce, a su vez, en distintas políticas educativas acordes con el signo del partido en el Gobierno en cada *Land*.

Por lo tanto, la introducción del ciclo de orientación es susceptible de evaluaciones incluso contradictorias<sup>9</sup>. Para unos ha sido un éxito en la medida en que ha conseguido posponer la decisión respecto al tipo de enseñanza secundaria que ha de recibir cada alumno por un período de dos años considerado crítico (desde el fin del cuarto curso hasta el fin del sexto). Para otros, sin embargo, se trata de un medio para obviar definitivamente la posibilidad de una enseñanza secundaria de primer ciclo totalmente comprensiva o integrada. Por otra parte, no puede afirmarse que la introducción del ciclo de orientación haya conseguido reformar sustancialmente ni siquiera dos cursos del sistema educativo, pues sólo en Hesse y Baja Sajonia se ha introducido un curso de orientación verdaderamente integrado, mientras que en los *Länder* controlados por la CDU el ciclo de orientación no es comprensivo y, por tanto,

en dichos *Länder* la asignación temprana de los alumnos a un tipo específico de enseñanza secundaria sigue siendo un hecho. En estos casos también se da una serie de criterios curriculares compartidos: predominio del idioma extranjero, junto a la lengua alemana y las matemáticas, seguidas de ciencias sociales y formación artística, para terminar con educación física y religiosa más una hora semanal de orientación. Por último, debe hacerse referencia a la particular situación de Berlín, donde, como ya se indicó, al formar el ciclo de orientación parte indisoluble de la *Grundschule*, la diferenciación de los alumnos no se produce hasta el curso séptimo, a través del denominado trimestre de prueba.

## 1.5. REFORMAS EN LA HAUPTSCHULE

Las concomitancias existentes entre la *Hauptschule* —o su predecesora, la *Volksschule*— y la *Realschule* las han hecho desde siempre más semejantes entre sí que cualquiera de ellas, por separado, con respecto al prestigioso *Gymnasium*. No obstante, en los últimos veinte años la *Hauptschule* ha cambiado notablemente como lógica consecuencia de la democratización del *Gymnasium* y de la atracción ejercida por la moderna *Realschule*. Así, mientras en 1952 cerca del ochenta por ciento del grupo de edad correspondiente accedía a la *Hauptschule*, en 1980 el porcentaje había descendido hasta un 39.2. Entre tanto, la *Realschule*, que sí puede rechazar a aquellos aspirantes que considere inadecuadamente preparados, registraba un aumento espectacular en el número de matrículas<sup>10</sup>.

### 1.5.1. Características generales

La *Hauptschule* (o escuela principal) suele iniciarse al término de la escuela primaria o *Grundschule*, bien sea en el quinto curso, bien una vez terminado el ciclo de orientación. En este último supuesto, sólo ofrecerá tres años de escolaridad, completando el período de escolaridad obligatoria a tiempo completo requerido por la legislación —nueve años—. Sin embargo, en aquellos *Länder* donde, como en Berlín o Renania-Westfalia, a principios de la pre-

sente década se amplió hasta diez años la duración del período de obligatoriedad escolar, la *Hauptschule* ofrece un curso adicional más. En otros *Länder* este décimo curso es sólo opcional, ofreciéndose como respuesta a quienes desean obtener el certificado propio de la *Realschule* o meramente como respuesta a la elevada tasa de desempleo juvenil. Debe tenerse presente que no existen exámenes finales obligatorios, aunque sí se les ofrece a los alumnos la posibilidad de optar a exámenes conducentes, por ejemplo, a la obtención del certificado de estudios equivalentes a los cursados en la *Realschule*. Terminada la escolaridad en este tipo de centro, la salida más común es el intentar ingresar en el mercado del trabajo o matricularse en un programa de formación profesional de carácter práctico (agrícola, comercial, administrativo, etc.); por otra parte, la posibilidad del acceso a la enseñanza superior, aunque remota, existe a través de las *Berufsaufbauschulen* y de los *Kollegs*.

Formalmente, la denominación de *Hauptschule* data del Convenio de Hamburgo de 1964, como fórmula estándar para lo que hasta entonces había venido siendo el ciclo superior de la *Volksschule*. Esta, a pesar de su nombre (escuela popular), nunca había sido una escuela pensada para todos, sino meramente para la mayoría. Con el cambio de denominación se pretendía, pues, ofrecerla como una alternativa válida y competitiva a los dos tipos de escuela secundaria de primer ciclo ya existentes (*Realschule* y *Gymnasium*), con el objetivo de acabar con los tradicionales privilegios de una élite, por un lado, así como mejorar la formación básica que la nueva sociedad requería incluso de los individuos destinados a los trabajos menos cualificados y, a la vez, reducir el peligro de masificación que se cernía sobre los otros dos tipos de centro, haciendo de la *Hauptschule* una alternativa mucho más atractiva, en palabras del *Deutscher Ausschuss*<sup>11</sup>, el padre de la *Hauptschule* moderna a finales de los años cincuenta.

### **1.5.2. Innovaciones fundamentales en el curriculum**

Habida cuenta del declarado propósito de proporcionar una educación de mejor calidad que la hasta entonces ofrecida por la *Volksschule*, las innovaciones introducidas en el curriculum de la

*Hauptschule* son realmente sorprendentes, al margen de su significación en términos de ampliación del período de obligatoriedad escolar (de 8 a 9 años, y luego a 10). Además, el diseño del nuevo curriculum no fue en modo alguno ajeno a las reformas introducidas en los años sesenta en la formación del profesorado, permitiendo una ampliación en el número y abanico de materias ofrecidas merced, por otro lado, al proceso de reducción del número de centros escolares de pequeña envergadura en el marco de un movimiento de concentración escolar.

La característica básica de la enseñanza en el ciclo superior de la *Volksschule* era fomentar las experiencias de los alumnos con su medio social y natural más inmediato, de modo que, en la medida de lo posible, el contenido de la instrucción debía estar constantemente en relación con las actividades cotidianas del alumno. Así, se consideraba inadecuado que el estudio de los fenómenos naturales y sociales fuera mucho más allá de aquello que los alumnos podían aprender de sus propias experiencias o de aquello en conexión con la observación de procesos elementales<sup>12</sup>. El establecimiento de la *Hauptschule* supuso, en su momento, un corte radical en esta concepción de la "educación popular". Ahora se pretendía el acceso del alumno a métodos básicos de investigación, enseñándole a manejar información relevante, plantear preguntas, comprobar hipótesis, para desarrollar paso a paso una estructura conceptual básica para cada área de conocimientos. El modo de instrucción varía de acuerdo con las edades de los alumnos, pasando de las operaciones concretas hasta el pensamiento abstracto. En suma, se trata de nuevos planteamientos hasta entonces reservados exclusivamente al *Gymnasium*, revelando hasta qué punto la eliminación de las diferencias en la calidad de la educación ofrecida por los distintos tipos de escuela secundaria y la redefinición de los contenidos guiaron los cambios operados en el curriculum de la *Hauptschule* en relación con el de la *Volksschule*<sup>13</sup>, tal y como refleja la Tabla II.

El mayor cambio se produjo en las ciencias naturales y matemáticas, como correspondía a la nueva orientación secundaria que se le imprimió a la *Hauptschule*, y no meramente de educación primaria superior; ahora, en lugar de cursos generales de ciencias, era posible un mayor énfasis, por ejemplo, por separado y de forma más especializada, en física, química y biología.

TABLA II

*Horas semanales de clase por materias en Renania-Palatinado para el ciclo superior de la Volksschule (1975) y para la enseñanza secundaria de primer ciclo (1977).*

Ciclo superior de la Volksschule (1975)

Materias	Cursos			
	5°	6°	7°	8°
Religión	4	4	4	4
Manualidades	2	2	2	2
Dibujo	2	2	2	2
Ed. Física	3	3	3	3
Música	2	2	2	2
Alemán	7	7	6	7
Historia	2	2	2	2
Educación Cívica	—	—	1	1
Geografía	2	2	2	2
Estudios naturales	3	2	2	2
Aritmética/Geom.	5	4	4	4
Núm. total de horas	32	30	30	31

Enseñanza secundaria de primer ciclo (1977)

Materias	7° curso			8° curso			9° curso			10° curso (1)		
	HS	RS	GY	HS	RS	GY	HS	RS	GY	HS	RS	GY
Religión	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alemán	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4
Primer idioma extr.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4
Matemáticas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4
Historia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2
Estudios sociales	1	—	—	1	—	—	1	1	1	4	1	1
Geografía	2	2	2	1	2	2	1	1	1	—	1	1
Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Química	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Biología	2	2	2	2	2	2	2	—	—	2	2	2
Arbeitslehre	3	—	—	4	—	—	4	—	—	2	—	—
Música	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2
Artes (incl. manual.)	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2
Educación Física	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Materias opt. (2)	3	5	5	3	5	5	3	4	4	—	4	4
Núm. total de horas	36	36	36	36	36	36	36	33	33	34	35	35

HS: Hauptschule  
RS: Realschule  
GY: Gymnasium

(1) El 10° curso es voluntario en la Hauptschule.  
(2) Hauptschule: Artes, manualidades y trabajo en grupos; Realschule: Ver capítulo correspondiente; Gymnasium: Segundo idioma extranjero.

Fuentes: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultur von Rheinland-Pfalz, N° 7, 1957 y N° 14, 1972; Leitlinien und Arbeitsprogramm zur Weiterentwicklung der Hauptschule in Rheinland-Pfalz, 1977.

En materia de lenguas extranjeras, si bien es verdad que ya formaban parte de los currícula de las *Volksschulen* de un cierto número de *Länder* al término de la II Guerra Mundial, lo cierto es que sólo era posible impartir inglés, por poner un ejemplo, en aquellos lugares que podían disponer de profesores al efecto y donde las escuelas eran lo suficientemente grandes como para permitirlo (Berlín, Bremen, Hamburgo...). No fue, pues, hasta la década de los sesenta que, por fin, y ya en la *Hauptschule* de nuevo cuño, el inglés formó parte permanente del currículum. Tanto en el caso de este idioma como en el de las matemáticas existen dos o tres niveles distintos de dificultad, acordes con los correspondientes agrupamientos de alumnos, que se revisan cada seis meses, a tenor del rendimiento individual de cada uno de ellos. Esta práctica de agrupamientos homogéneos, más tarde adoptada también por las *Gesamtschulen*, hizo posible que la enseñanza del inglés y de las matemáticas alcanzara en el caso de ciertos grupos niveles considerablemente altos.

Una de las materias más características de la *Hauptschule*, y desconocida en la *Volksschule*, es lo que se denomina formación del trabajo o *Arbeitslehre*, compuesta de distintos núcleos de contenidos: artes industriales, introducción a la economía, funcionamiento del mercado de trabajo... Pensada para hacer comprensible a los alumnos el mundo laboral y facilitar, por tanto, su incardinación en el mismo, lo cierto es que se ha comprobado que su desarrollo es extremadamente arduo<sup>14</sup>, lo cual explica por qué algunos Ministerios tardaron más de diez años en formular los objetivos básicos de esta materia para el territorio de su competencia (ver más abajo).

Por último, aunque se trate también de un campo que se ha revelado poco fructífero, otra de las características esenciales del nuevo currículum es la posibilidad de cursar materias optativas, tales como arte, manualidades o proyectos en grupo, por ejemplo, que el alumno puede elegir siguiendo sus propias inclinaciones e intereses, pero que, de todos modos, no forman parte nunca del grupo esencial de materias. Hoy por hoy, como veremos más adelante, no parece clara la pervivencia de este grupo de materias<sup>15</sup>.

En cualquier caso, es indudable que las reformas curriculares operadas en la *Hauptschule* han significado una completa transformación con respecto al ciclo superior de la *Volksschule*. Hoy,

en lugar de sobrevalorar el dominio de la propia lengua, se tiende a buscar un balance más ajustado entre las distintas materias. La primacía actual corresponde, no obstante, al primer idioma extranjero, las matemáticas y la lengua alemana —al margen de la formación del trabajo—, es decir, los tres elementos tradicionales que en cualquier tipo de escuela garantizarían el acceso a la enseñanza secundaria de segunda etapa.

Ahora bien, el objetivo para el que fue creada la *Hauptschule* sólo pudo lograrse en circunstancias muy específicas, en concreto las que ofrecen las ciudades-estado como Berlín, Bremen y Hamburgo; en las restantes áreas, especialmente en las rurales de otros *Länder*, fue preciso establecer antes unas condiciones de orden estructural que lo hicieran posible, habida cuenta del subdesarrollo educativo del mundo rural y de la dispersión poblacional. La fundamental fue el agrupamiento de los alumnos por clases, de acuerdo a su edad; baste tener en cuenta, en este sentido, que a principios de los años sesenta, en zonas rurales, sólo el cuarenta y dos por ciento de los alumnos de las *Volksschulen* asistía a escuelas con clases distintas para cada edad. A mediados de los setenta, el porcentaje había podido ser reducido hasta un máximo de un cuatro por ciento en Schleswig-Holstein. Conseguido esto, el siguiente paso fue la reducción del número de centros escolares —concentración—, para permitir así la creación de clases paralelas. En los *Länder* más poblados (Renania-Westfalia, por ejemplo), las *Volksschulen* pasaron de 6.000 a 1.300 aproximadamente. Los nuevos centros de secundaria inferior resultantes eran condición necesaria para la diferenciación de la instrucción en grupos básicos y avanzados, así como para ofrecer no sólo materias optativas, sino también un abanico de las mismas lo suficientemente amplio como para permitir la concentración de alumnos en áreas específicas de estudio. El incremento del tamaño de los centros hizo también posible la extensión del noveno curso, dado que en los pequeños centros la tasa normal de abandono hacía imposible conseguir un número suficiente de alumnos para impartirlo<sup>16</sup>.

### 1.5.3. *Arbeitslehre*

Como se afirmó anteriormente, una de las características más distintivas de la *Hauptschule* es la formación del trabajo o *Arbeitslehre*, un área en la que se hacen patentes las distintas políticas seguidas por los *Länder* en materia de reforma de este tipo de enseñanza secundaria. De uno u otro modo, no es desacertado equiparar la denominada “educación politécnica”, por la que se aboga en la República Democrática, con el *Arbeitslehre*, a tenor de sus objetivos. Ya en el *Rahmenplan* y en subsiguientes recomendaciones del *Deutscher Ausschuss* se urgía su introducción en el curriculum de la *Hauptschule*, hasta que, finalmente, la *Kulturministerkonferenz* dejó bien sentada su necesidad en 1969 como medio para “impartir las actitudes, los conocimientos y habilidades de las esferas técnico-económica y socio-política que son hoy elementos necesarios en la educación básica de todo ciudadano; promover el gusto por la actividad cooperativa; prestar asistencia en la elección de la carrera, aunque deteniéndose especialmente en la formación ocupacional”<sup>17</sup>. Inicialmente, pues, fue postulada como una combinación entre instrucción teórica y trabajo práctico en talleres ubicados en las mismas escuelas; de este modo se pretendía conferir un estatus altamente diferenciado a la *Hauptschule*, aunque igualmente necesario en el sistema educativo. Sin embargo, algunos *Länder* postularon una concepción bien distinta, según la cual, se pretende, por un lado, hacer que la instrucción repose en la experiencia y tenga un carácter eminentemente práctico y por otro, promover la vinculación de los centros escolares con centros de formación profesional y el desempeño inmediato de un empleo. Otros *Länder*, por el contrario, han resaltado mucho más su carácter de centro de enseñanza secundaria, confiriéndole —eso sí— un talante de especialización en la formación para el acceso a profesiones relacionadas con el comercio o la técnica. En estos casos, la *Arbeitslehre* se ha introducido también, aunque de diversa forma, en las *Realschulen* y en los *Gymnasien*, en el primero de los casos, generalmente como materia optativa y en el segundo, como parte de los contenidos relacionados con las ciencias sociales<sup>18</sup>.

Indudablemente, existe una estrecha relación entre estas distintas visiones de la *Hauptschule* y el hecho de que el plan inicial para su implantación todavía no se haya realizado en su totalidad;

en concreto, uno de los objetivos era conseguir que la antigua *Volksschule* de ocho años de duración se convirtiera en la nueva fórmula de *Grundschule* más *Hauptschule*, totalizando diez años de escolaridad, pero dicho objetivo sólo se ha logrado en dos *Länder* y probablemente no tanto como resultado del plan inicial, cuanto como salida al problema del creciente desempleo juvenil. Otro tanto ocurre con la introducción de la obligatoriedad escolar a tiempo completo durante el décimo curso, de modo que cuando se introdujo en Renania-Westfalia, se les daba a los alumnos la posibilidad de completarlo bien en la *Hauptschule*, bien en un centro de formación profesional; hecho que demuestra la tendencia a considerar aquel centro como una institución residual<sup>19</sup>.

Incluso la misma denominación de *Hauptschule*, o escuela principal, parece hoy puesta en duda. Pretendida la institución como fórmula principal o mayoritaria para los alumnos de secundaria de primer ciclo, lo cierto es que hoy la mayoría de ellos acude a los otros centros. De los once *Länder*, sólo uno, Renania-Palatinado, tenía en 1980 mayor número de alumnos en la *Hauptschule* que en el resto de instituciones de enseñanza secundaria. Por otra parte, en lugares como Berlín, Bremen y Hamburgo, el porcentaje de alumnos asistentes a la *Hauptschule* ha descendido hasta menos del treinta por ciento del grupo de edad correspondiente. En consecuencia, la pretendida "escuela para la mayoría" es, hoy por hoy, la opción que acoge a menor número de alumnos y, por tanto, los esfuerzos relizados para impedir el creciente flujo de alumnos hacia la *Realschule* y el *Gymnasium*, reorganizando la estructura y renovando el curriculum de la *Hauptschule* para hacerla más atractiva, han sido infructuosos.

En los años sesenta las diferencias entre los distintos *Länder* no eran tan marcadas como hoy en día, pero este hecho es una consecuencia lógica de la total autonomía de cada uno de ellos en materia educativa y cultural, que ha llevado a implementar políticas incluso contrapuestas en materia de enseñanza secundaria. En este sentido es muy importante recalcar la relación existente entre las distintas políticas y las diferencias geográficas y sociales entre los *Länder*. Teniendo en cuenta la menguante tasa de natalidad, que incrementa la dificultad relativa a una adecuada provisión educativa especialmente en las zonas rurales, acaso sea más difícil en el futuro reducir las disparidades en materia de oportunidades educativas

entre la población urbana y la rural. De ésta, el porcentaje de alumnos ingresados en *Gymnasien* o *Realschulen* es considerablemente menor que el de la población urbana y en el caso de que se optara por reducir el número de centros de secundaria atendiendo a la disminución del número de alumnos, serían los del medio rural los más perjudicados, pues, para empezar, la distancia hasta el centro escolar sería mayor para muchos de ellos. Hay, por tanto, un peligro en ciernes: que la *Hauptschule* se convierta definitivamente en un centro de secundaria rural.

#### 1.5.4. ¿Hauptschule o Restschule?

Como se ha indicado repetidamente, los esfuerzos para presentar la *Hauptschule* como alternativa competitiva a las dos opciones de enseñanza secundaria de primer ciclo más prestigiosas no parecen haber dado los frutos deseados. A causa de su desprestigio y de la disminución en el número de matrículas, sus detractores han empezado a denominar la *Hauptschule* con el sobrenombre de *Restschule*, en un juego de palabras por el que “escuela principal” se convierte en “escuela para el resto” o residual.

El estado actual de la cuestión se manifiesta especialmente en el ambiente del seno de la institución, con frecuencia nada propicio para el aprendizaje, con altas tasas de absentismo, problemas de disciplina y, eventualmente, casos de verdadero vandalismo <sup>20</sup>. Una de las razones que explica esta situación es el carácter selectivo de la *Realschule* y del *Gymnasium*, que ocasiona que aquellos alumnos con algún tipo de problema pasen a engrosar las filas del único centro de secundaria de primer ciclo que les permite completar el período de escolaridad obligatoria sin ningún tipo de requisito de entrada: los residuos, por decirlo de algún modo, se concentran en la *Hauptschule*. Alumnos rechazados o procedentes de aquellas otras dos instituciones dificultan aún más el panorama, sobre todo en la medida en que no sólo se les asigna a permanecer en el grupo de rendimientos más bajos, sino que además se impide su movilidad.

Por todo ello, no puede resultar sorprendente que la procedencia social de los alumnos de *Hauptschulen* revele una desproporcionada presencia de hijos de familias trabajadoras y, en particular, de trabajadores no cualificados. Indudablemente, de ellos y de los

trabajadores emigrantes extranjeros es difícil esperar un comportamiento similar al tradicional en Alemania: la colaboración con los hijos en la realización de los deberes. Lógicamente, las estadísticas en zonas urbanas e industriales demuestran hasta qué punto los hijos de trabajadores extranjeros se han casi adueñado de la *Hauptschule*<sup>21</sup>.

Pero los problemas con esta institución no terminan aquí: debe considerarse también qué ha ocurrido con el certificado de fin de estudios correspondiente. En 1965 y 1976 el número de certificados expedidos decreció de forma alarmante, sin que decreciera también el número de egresados sin ningún tipo de cualificación, lo que parece indicar cuál será la tendencia de futuro: la *Hauptschule* como compás de espera para acceder cuanto antes al mercado laboral, sin ningún tipo de cualificación especializada. Los peligros en relación con esta tendencia, agravados además por la creciente presencia de hijos de emigrantes extranjeros, pueden acabar dando como resultado la existencia de dos tipos de enseñanza secundaria de primer ciclo: el primero, más prestigioso, para las clases medias y altas, y el segundo, representado por la *Hauptschule*, para las clases trabajadoras y especialmente para los hijos de los emigrantes y la población rural sin demasiados recursos.

## 1.6. EVOLUCION DE LA REALSCHULE

No deja de ser sorprendente constatar cómo, a diferencia de las restantes opciones, en la *Realschule* no se ha producido ninguna reforma espectacular y sin embargo, está claro que ha tenido y está teniendo un éxito más que notable, tal y como se refleja en términos cuantitativos en la Tabla III.

### 1.6.1. Características generales

Al igual que la *Hauptschule*, la denominación de *Realschule* fue acordada para todo el territorio de la R.F.A. en el Convenio de Hamburgo de 1964. En algunos Länder, de hecho, ya se había impuesto años antes como sustituto para la *Mittelschule* tradicional. En cualquier caso, no se trata de nada nuevo, sino que engarza

perfectamente con una tradición por lo menos tan antigua como la del *Gymnasium* y sin embargo, bien distinta. A lo largo de la historia surgieron distintas aproximaciones institucionales al acceso a la universidad, que corrieron paralelas a la propia y tradicionalmente humanista del *Gymnasium*; en todas ellas se enfatizaban los *Realien* en el curriculum, es decir, los fenómenos naturales y sociales tratados por las matemáticas, las ciencias naturales, la historia y la geografía, materias que fueron ganando un espacio propio a expensas del latín, la lengua alemana y la religión, pilares sobre los que se asentaba el curriculum tradicional del *Gymnasium*.

TABLA III

Datos básicos sobre la *Realschule* (1960-1980).

Año.	Alumnos	Prof. a tiempo completo	Alumn. por profesor	Alumn. por clase
1960	430683	15389	23.0	32.4
1965	570871	21412	23.5	32.5
1970	863450	34117	23.1	32.1
1975	1147217	47703	22.7	31.4
1980	1351071	63142	21.5	29.8

Fuentes: Statistisches Bundesamt, *Bildung im Zahlenspiegel*, 1981.

Kulturministerkonferenz, *Statistische Veröffentlichungen*, n° 75, octubre 1981.

En la actualidad la *Realschule* abarca hasta el décimo curso de escolaridad inclusive (por tanto, un año más que los exigidos obligatoriamente por la ley) y su curriculum es más exigente, tanto cuantitativa como cualitativamente, que el de la *Hauptschule*, a pesar de que históricamente el certificado de fin de estudios se ha venido denominando tradicionalmente "intermedio", en el sentido de que se encuentra a medio camino entre el prestigioso *Abitur* y el certificado de la *Hauptschule*. La mayor parte de los egresados

de la *Realschule* o bien inicia un aprendizaje profesional, o bien entra a trabajar directamente, pero en ambos casos se da por supuesta la asistencia simultánea a un centro de formación profesional a tiempo parcial. No obstante, también es bastante común ingresar en centros de enseñanza a tiempo completo, especialmente en las *Fachoberschulen* (centros de secundaria especializada), creadas en 1969 como lógica continuación de las *Realschulen*; en cuanto que escuelas especializadas, su función consiste en cualificar a los alumnos para el acceso a las *Fachhochschulen* (o institutos politécnicos) a lo largo de dos años generalmente y en especialidades tales como artes industriales, economía o nutrición<sup>22</sup>. Por último, el certificado de fin de estudios de la *Realschule* confiere también el derecho a acceder al ciclo superior del *Gymnasium* y por tanto, de ingresar en la universidad; sin embargo, el acceso al *Gymnasium* desde la *Realschule* depende en gran medida de un alto nivel de rendimiento académico.

Como se dijo anteriormente, el número de graduados de las *Realschulen* que ingresa en el mercado laboral, bien como aprendices o bien como empleados, es superior al de quienes optan por otras vías y sigue creciendo. Con todo, eso no significa que las restantes posibilidades no sean frecuentes, pudiendo encontrarse una gran variedad entre los distintos *Länder*; así, mientras en Renania-Palatinado el diecisiete por ciento de los graduados de la *Realschule* pasa al *Gymnasium* y el veinte por ciento, a centros de formación profesional a tiempo completo, en Baviera las cifras respectivas son un tres y un veintitrés por ciento. En parte, las diferencias se explican debido a las diferencias curriculares existentes entre los diversos *Länder* y en parte, debido a los requisitos para el acceso a las *Fachoberschulen*, que también varían.

Desde el punto de vista institucional, existen varias opciones: su duración puede ser de cuatro o de seis años, dependiendo de la existencia o no del ciclo de orientación, de si este ciclo forma ya parte de la *Realschule* y de la duración de la enseñanza primaria (seis años en Berlín, por ejemplo); por otra parte, un cierto número de *Realschulen* —minoritario en términos generales, pero considerablemente alto en algunos *Länder*— aparece tradicionalmente vinculado a las *Hauptschulen*. En este sentido, existen algunos detalles curiosos que contribuyen a dar una idea de hasta qué punto el éxito de la *Realschule* se ha conseguido a expensas de la *Hauptschule*:

en Schleswig-Holstein los centros que anteriormente se denominaban *Hauptschulen mit Realschulzügen* (*Hauptschulen* con secciones de *Realschule*) pasaron a conocerse con el nombre de *Realschulen mit Hauptschulzügen* (*Realschulen* con secciones de *Hauptschule*). Finalmente, en cuatro de los once *Länder*, los alumnos deben pasar un examen al fin del período de estudios para obtener el certificado correspondiente.

En cierto modo, esta multiplicidad institucional es la manifestación de distintas tradiciones en el seno de cada *Land*, tradiciones que han tenido un papel fundamental en lo que respecta al éxito de esta institución<sup>23</sup>. Tomemos el ejemplo de los *Länder* del sur que, tras la II Guerra Mundial, ofrecían más bien poco en términos de enseñanza secundaria de nivel intermedio, debido en buena parte a la falta de la tradición prusiana, y lo poco ofrecido solía ser el resultado de la iniciativa privada. En dichos *Länder*, la función propia de la *Realschule* fue asumida por los cursos bajos del *Gymnasium*, de modo que en un buen número de ellos sólo se ofrecía enseñanza secundaria de primer ciclo. Sólo a partir de la década de los años cincuenta se empezaron a ofrecer *Realschulen* en dichos *Länder*. Lógicamente, el proceso de desarrollo cuantitativo se operó en ellos más rápidamente que en el resto de la R.F.A., al ofrecer salida a una demanda preexistente canalizada institucionalmente de modo inadecuado. Al mismo tiempo, en otros *Länder*, donde las *Realschulen* gozaban de gran tradición, como Berlín y Hesse, la aparición de las nuevas escuelas integradas (*Gesamtschulen*) frenó su desarrollo.

Con todo, no puede afirmarse que la *Realschule* se convirtiera en una alternativa válida al resto de opciones de enseñanza secundaria de primer ciclo hasta la década de los años cincuenta. En los tiempos de su predecesora, la *Mittelschule*, era extremadamente difícil justificar su independencia y su carácter distintivo frente a la *Volksschule* y al *Gymnasium*; se postulaba entonces la necesidad de un grupo particular de personas cuya función ocupacional fuera la de mediar entre los planificadores y los ejecutores prácticos, con una intención apologética tan obvia que dichos argumentos distaron mucho de ser convincentes. Es más, no justificaban tanto la existencia de una única *Mittelschule* como la de innumerables secciones de educación secundaria. La batalla la ganó, en definitiva, una nueva y original oferta curricular en el seno de la *Realschule*.

Una escuela que ofrecía, ya desde los primeros años de su existencia, matemáticas empresariales, mecanografía e inglés comercial era desde luego muy atractiva para la población de alumnos de secundaria con perspectivas de buscar un empleo a medio plazo, aun teniendo en cuenta que su prestigio *no era equivalente al que gozaba el *Gymnasium**.

El éxito, sin embargo, de la nueva *Realschule* radica en que desempeña, en primer lugar, una función social específica<sup>24</sup>. En este sentido, las estadísticas sugieren que su expansión ha sido debida fundamentalmente a dos causas: en primer lugar, al deseo de movilidad social, de promoción, en pocas palabras, de ciertos grupos sociales pertenecientes a los estratos bajos y en segundo lugar, al deseo de mantener el estatus entre los grupos de los estratos medios. En las décadas del desarrollo, del "milagro alemán", ambos grupos centraron su atención y sus perspectivas en la educación, pero en una educación mucho más próxima a ellos, tanto desde la perspectiva cultural como en su carácter social, que la que les podía ofrecer el *Gymnasium*. Para empezar, la matrícula de chicas en la *Realschule* ha sido siempre superior a la de chicos; para muchas de ellas, aun siendo un centro de secundaria de carácter intermedio, representa el escalón más alto al que desean o creen poder aspirar. Al mismo tiempo, los hijos de trabajadores extranjeros se matriculan también en número creciente en las *Realschulen*, como medio de ascensión social, aunque su presencia en estos centros esté lejos de la que tienen en las *Hauptschulen*.

Pero no debe perderse de vista el hecho de que el crecimiento constante en el número de matriculados en las *Realschulen* debe mucho al carácter más y más práctico y útil del certificado que otorga. Hoy por hoy, permite el acceso a los empleos medios en la Administración Pública y en las empresas privadas, predominando la orientación hacia el sector de servicios, al cual la *Realschule* parece muy vinculada. Además, el alto nivel de formación especializada que se precisa hoy para acceder y desempeñar un puesto de similares características en la industria alemana probablemente haya jugado un papel importante en el desarrollo de estos centros, en la medida en que, a través de ellos, se accede a los institutos de formación profesional (de nivel superior). Por último, no debe desdeñarse la poco común pero existente posibilidad de transferir alumnos hacia el *Gymnasium* al término de la *Realschule*, aunque siempre sobre la base de un adecuado rendimiento.

En suma, bien puede decirse que el certificado de la *Realschule* ha reemplazado con éxito al antiguo certificado de la *Volksschule* como criterio de educación general básica secundaria para todos, no sólo por su vinculación inmediata con el mercado laboral o con la formación profesional secundaria, sino también por las posibilidades que abre en el campo de la enseñanza superior.

### 1.6.2. Problemas de organización y curriculum

El atractivo de la *Realschule* no quedaría adecuadamente justificado si no se prestara atención a las peculiaridades de su curriculum. En contraste con la antigua *Volksschule*, a la que le faltó una propia organización de la instrucción junto a profesores debidamente cualificados, bien se puede afirmar que la *Realschule* ofrece una educación general básica que consiste esencialmente en el aprendizaje de un idioma extranjero junto a una amplia variedad de cursos de matemáticas y ciencias sociales y naturales. Así, en contraposición a la actual *Hauptschule*, se distingue por el mayor número de profesores especialistas que imparte cada una de las materias. Si se toma el ejemplo de Renania-Westfalia, mientras sólo un 67 por ciento de los profesores de *Hauptschule* son especialistas en las materias que imparten, casi el 80 por ciento de los de *Realschule* lo son<sup>25</sup>.

Sin embargo, las deficiencias en ambos tipos de centro son similares. Las materias cuyos profesores no acostumbran a ser especialistas son las mismas en todos ellos: ciencias naturales, arte, música y educación física (en lo que respecta en concreto a la enseñanza de la física la situación es paradójicamente más deficiente en el conjunto de las *Realschulen* que en las *Hauptschulen*). En ambos tipos de centro el empleo de profesores contratados es actualmente insignificante si se compara la situación presente con la propia de mediados de la década anterior, aunque la exigencia de profesores especialistas se hace prácticamente insalvable sólo en el caso del *Gymnasium*, donde el número de docentes específicamente formados en las materias que imparten roza el 84 por ciento.

También es curioso constatar cómo ha variado la situación desde mediados de los años setenta en lo que respecta a la estima y

prestigio de los diversos tipos de centro. Si en aquellas fechas *Hauptschule* y *Realschule* iban por un lado, claramente diferenciadas del *Gymnasium*, hoy es la *Hauptschule* —como vimos— la que parece más distanciada del complejo formado por la *Realschule* y el *Gymnasium*. Aun teniendo en cuenta la convergencia curricular operada entre los tres tipos de institución, debe pensarse que la *Realschule* ha conseguido preservar con éxito un talante propio que la diferencia de las otras dos fórmulas y que consiste esencialmente en una lograda combinación entre, por un lado, las materias propias de una educación general básica y por otro, materias relacionadas con campos de ejercicio profesional cuyo propósito es preparar a los alumnos para una ulterior formación ocupacional específica. Esto se hace particularmente evidente en las denominadas “materias obligatorias optativas”, un grupo de asignaturas de las cuales el alumno debe elegir obligatoriamente un número prefijado. Desde finales de los años sesenta, el número de estas materias se ha venido incrementando constantemente, primero a discreción de las propias escuelas y posteriormente, bajo la coordinación de cada Gobierno; lo que llevó a ampliar el número y abanico de materias ofrecidas siempre bajo el sistema de un trimestre de prueba.

El objetivo fundamental de estas materias obligatorias optativas es dar la oportunidad de diseñar parte del propio curriculum a los alumnos, por lo menos en los dos años finales (cursos noveno y décimo) y, en algunas áreas, también en los intermedios (séptimo y octavo). Al margen del core curriculum, las materias optativas pueden representar del orden del 15 al 25 por ciento del total de las horas de clase semanales. Incluso teniendo presentes las diferencias entre los distintos *Länder*, es posible afirmar la existencia de cinco grandes áreas de concentración de materias obligatorias optativas (que se vendrían a añadir a las del core curriculum)<sup>26</sup>:

- idiomas: al margen del inglés obligatorio, un segundo idioma a elegir (generalmente, español, francés o ruso);
- matemáticas-ciencias: área en la que las opciones son exclusivamente de ampliación o profundización;
- economía y estudios sociales: *Arbeitslehre* obligatorio, matemáticas empresariales, mecanografía, dactilografía, etc.;
- educación social: trabajo social, economía doméstica, etc. y
- artes.

Debe resaltarse que la existencia del quinto grupo (artes) presupone echar abajo la tradicional competición establecida entre materias clásicas (como, por ejemplo, geografía o ciencias) y artes, de modo que los alumnos están ahora siempre obligados —aunque no en todos los *Länder*— a cursar una materia perteneciente a este grupo (como arte, música o manualidades).

Aun así, debe quedar claro que no en todos los *Länder* se practica la distinción entre los cinco grupos arriba indicados. En Baviera, por ejemplo, no es posible escoger la concentración en el área de idiomas, en tanto que en la mayoría de los *Länder* el grupo de artes sigue integrado en el de educación social. Es más, ni siquiera en todas las escuelas es posible ofrecer, por razones obvias, el completo abanico de áreas de concentración. Sin embargo, lo verdaderamente importante es que, al ofrecer un cierto número de materias optativas, las escuelas pueden tener más en cuenta las preferencias y aptitudes individuales de los alumnos y orientarles hacia el consiguiente empleo o formación profesional especializada teniendo en cuenta, además, las necesidades del mercado laboral local. Por encima de todo ello está la posibilidad de combinar con éxito cursos de enseñanza general —académica— con cursos de orientación vocacional —profesionales o pre-profesionales—, algo que los restantes tipos de centro no han conseguido.

La reorganización de la enseñanza secundaria académica de segundo ciclo (ciclo superior del *Gymnasium*) ha mantenido la exigencia de que quienes deseen acceder a ella, procedentes de una *Realschule*, deben haber aprendido una segunda lengua extranjera o bien, contar con una preparación intensiva en matemáticas y ciencias naturales. A pesar de ello —y de la facilidad con que esos requerimientos pueden ser cumplidos en la *Realschule*—, la verdad es que la mayoría del alumnado opta por concentrarse en el área de economía y estudios sociales, esto es, la más directamente relacionada con el sector servicios; lo que viene a demostrar cuáles son las aspiraciones reales del alumno medio de las *Realschulen*. Por otra parte, es un secreto a voces que las diferencias impuestas por las distintas áreas de concentración de materias obligatorias optativas se han convertido, en realidad, en diferencias en base al rendimiento académico<sup>27</sup>.

### 1.6.3. ¿Universalizar la Realschule?

Con lo que se lleva dicho hasta ahora y al margen de las dificultades de organización interna, parece claro que la *Realschule* ha dejado de ser una escuela de carácter medio —o propiamente, intermedio—, dado el número de alumnos que acoge y su propio prestigio dentro del sistema de educación secundaria. En lo que respecta a su curriculum, parece haber logrado una total integración, de modo que el certificado de fin de estudios de la *Realschule* pudiera muy bien convertirse en el estándar de la educación secundaria básica. Esto plantea la cuestión de si no sería prudente universalizarla, es decir, extenderla a la totalidad de la población. Sin embargo, a pesar de que algunos *Länder* la han tomado como base de sus planes de educación secundaria integrada, la opinión pública parece decidida a abogar por mantener su estatus actual y diferenciado, aunque la baja tasa de natalidad sin duda ha de plantear el problema de cómo seguir manteniendo la actual estructura unificada, pero que permite una considerable diferenciación interna a causa del descenso en el número de alumnos.

La competencia existente entre la *Realschule*, por un lado, y la *Gesamtschule* (escuela integrada), por otro, es obvia y se basa en que ambos tipos de centro no sólo parten de concepciones similares acerca de lo que debe ser la escuela secundaria, sino que se dirigen también al mismo estrato poblacional. El problema —como se verá más adelante— radica en que, en aquellos lugares donde se ha optado por establecer la *Gesamtschule* como escuela estándar, la opinión pública no parece demasiado dispuesta a aceptar la equivalencia con el *Gymnasium* y, pese a todo, sigue prefiriendo la *Realschule*<sup>28</sup>. La prevista disminución del número de alumnos de enseñanza secundaria de primer ciclo, lejos de afectar seriamente al actual estatus de la *Realschule*, parece más bien sugerir el fin de la *Hauptschule* (o, por lo menos, su definitiva consagración como escuela residual), con lo cual y teniendo presente, por un lado, el rechazo a la *Gesamtschule* y por otro, el prestigio adquirido por la *Realschule*, la polémica se centrará en las diferencias existentes entre ésta y el *Gymnasium* y la pervivencia de éste como centro de enseñanza secundaria académica de primer ciclo.

## 1.7. EL NUEVO GYMNASIUM

El Convenio de Düsseldorf (1955), cuyo objeto fue la unificación del sistema educativo alemán, puso en evidencia la gran diversidad de políticas educativas seguidas desde el fin de la II Guerra Mundial por los distintos *Länder*, a la vez que las distintas tradiciones existentes y por supuesto, los resultados de la legislación dictada por las tres fuerzas de ocupación en sus respectivos sectores de influencia: el americano, el británico y el francés. En dicho Convenio se acordó que cualquier fórmula de educación secundaria que cualificara a los alumnos para el ingreso en la universidad sería denominada *Gymnasium*. Con ello no sólo se restauraba la denominación tradicional, que desde siempre llevó aparejado un gran respeto proverbial, sino que se pretendía, por encima de todo, una declaración de principios: lograr, aunque en versión moderna, la puesta en práctica de los principios que orientaron la reforma del *Gymnasium* prusiano a principios del siglo pasado<sup>29</sup>.

Según estos principios, el propósito fundamental de esta institución era la preparación para el estudio en la universidad. No obstante, en los primeros años de la República Federal la concepción según la cual los alumnos más capacitados debían ser aislados del resto lo más pronto posible, esto es, a los diez u once años de edad, para ser encauzados hacia la universidad a lo largo de un programa de estudios unitario de nueve años de duración no parecía tan clara como lo fue después. En pocas palabras, la consolidación de esta concepción, incluso en las mentes de los padres de familia, no representa más que el triunfo de los defensores del *Gymnasium* tradicional alemán que ya desde recién finalizada la II Guerra Mundial se organizaron para forzar su restauración. En contra suya, aunque con poca fortuna, aparecieron los *Grundlegenden Prinzipien der Neugestaltung des Bildungswesens* (Principios básicos para la reforma de la enseñanza), decretados en 1974 por el Consejo del Control Aliado constituido por los Comandantes en Jefe de los ejércitos de ocupación británico, francés, norteamericano y soviético: en ellos se apuntaba la necesidad de organizar un sistema escolar horizontal e integrado, extremadamente similar al norteamericano<sup>30</sup>.

A pesar de todo, la victoria se reveló más bien pírrica por lo menos en lo que respecta a la finalidad tradicional del *Gymnasium*:

menos de la mitad de los alumnos que en quinto curso ingresaron en él conseguía finalmente el *Abitur*, y la mayoría se contentaba con el certificado intermedio equivalente al que hoy se dispensa en las *Realschulen*, tras haber finalizado seis años de estudios en el *Gymnasium*. El debate no tardaría en producirse, afectando fundamentalmente al ciclo superior (en esa medida quedará aquí obviado).

### 1.7.1. Diferenciación curricular e institucional

La primera afirmación que debe hacerse es que no existe un único tipo de *Gymnasium*; por el contrario, su mismo concepto incluye una progresiva diferenciación curricular que se va haciendo mayor a medida que se avanza en los sucesivos cursos. Los tres *Gymnasien*, por así decirlo, más sobradamente conocidos son los especializados en lenguas clásicas (*altsprachliches G.*), lenguas modernas (*neusprachliches G.*) y matemáticas y ciencias naturales (*mathematisch-naturwissenschaftliches G.*). En todos ellos actúa como criterio definitivo de clasificación el tipo, el número y la secuencia de idiomas extranjeros que en cada uno de ellos se enseña.

Claro está que todas las distintas fórmulas de *Gymnasium* comparten un core curriculum: alemán, dos idiomas extranjeros, historia, geografía, estudios sociales, matemáticas, arte, música y educación física. Para cada una de dichas materias existe un número preestablecido de horas semanales de clase que difiere entre los diversos *Länder*. Cuando se trata de centros de tamaño considerable, lo normal es que existan varias secciones para cada curso, del mismo modo que aunque suelen contar con su denominación específica —como por ejemplo, *Gymnasium* humanista (lenguas clásicas)—, también es habitual que cuenten con secciones de los restantes tipos de *Gymnasium*. Tras nueve años de estudios y en el supuesto de que el alumno haya aprobado el examen para el *Abitur*, se obtiene la denominada “cualificación general para el estudio en la universidad”, es decir, el derecho a estudiar cualquier carrera universitaria independientemente del tipo de *Gymnasium* al que se haya asistido.

Tras la reforma del ciclo superior de la enseñanza secundaria

(cursos 11º a 13º) en 1978, que puso en práctica los acuerdos tomados por la *Kulturministerkonferenz* seis años antes, desapareció de hecho la fórmula de variantes institucionalizadas para dar paso a un sistema que permite un mayor grado de opciones y por tanto, una mayor participación de cada individuo en el diseño de su propio curriculum<sup>31</sup>. Sea como sea, las antiguas variantes siguen teniendo significación incluso hoy en día. En Baviera o Baden-Württemberg, por ejemplo, se han mantenido en los cursos intermedios (séptimo a décimo), de modo que allí todavía se puede hablar de tres distintos tipos de *Gymnasium*: lenguas clásicas, lenguas modernas y matemáticas-ciencias naturales. Por el contrario, en otros *Länder* como Berlín, Hesse, Renania-Westfalia, Renania-Palatinado y Baja Sajonia, además de haber reformado el ciclo superior, también se revisó el programa semanal de clases en el ciclo medio, abandonando totalmente todo tipo de división o, en algunos casos, reduciendo notablemente su número. Con ello se pretende, en primer lugar, ampliar las materias de estudio comunes a todos los alumnos del *Gymnasium* y crear así un contrapeso a la gran diferenciación que se produce en el ciclo superior y en segundo lugar, crear mayores posibilidades de diferenciación a partir del décimo curso —ciclo superior— ampliando el abanico de materias optativas y sujetas a libre elección por parte de los alumnos. En cualquier caso, los tres tipos fundamentales de *Gymnasium* siguen siendo modelos básicos para el diseño del core curriculum, aunque hoy la gran variedad de asignaturas optativas no permita hablar de la supervivencia de aquellos tradicionales modelos o, por lo menos, no más allá de la diferenciación que se da en términos del peso específico de cada idioma o lengua clásica que se estudia. La Tabla IV ofrece la secuencia de lenguas que caracteriza los modelos básicos.

De todos ellos, el más distintivo y enraizado en la tradición alemana es el denominado humanista, originado en la reforma prusiana de principios del siglo XIX y cuyo objetivo sigue siendo esencialmente el mismo: formar y preparar para el estudio en la universidad mediante la enseñanza del latín, del griego y de la filosofía clásica<sup>32</sup>. En este modelo, la enseñanza del latín se inicia generalmente en el quinto curso, es decir, el primero del *Gymnasium* (10-11 años de edad); al latín se añadirá, dos cursos más tarde, un idioma moderno (inglés, generalmente) y ya en el noveno curso, el quinto del *Gymnasium*, se iniciará la enseñanza del griego. Tras

TABLA IV

*Tipos de Gymnasium y secuencias de aprendizaje de lenguas*

TIPOS	CURSO												
	5	6	7	8	9	10	11	12	13				
Humanista (leng. clásicas) 2 variantes	latín												
			inglés o francés				griego						
	inglés		latín			griego							
Lenguas modernas	inglés		latín o francés			Tercer idioma							
Orientación hacia: matemáticas/ciencias naturales; economía; ciencias sociales; arte e historia del arte.	inglés		latín o francés			Un idioma extranjero							
Orientación hacia: matemáticas/ciencias naturales; economía; ciencias sociales; arte e historia del arte.	Haupt.		inglés			francés							
Orientación hacia: matemáticas/ciencias naturales; economía; ciencias sociales; arte e historia del arte.	Realschule		inglés			francés							

la reforma del ciclo superior, en algunos lugares se ha hecho variar esta secuencia: en lugar de latín-inglés-griego se ha introducido la variante inglés-latín-griego, aunque con la misma periodización.

Sin embargo, lo cierto es que esa fórmula es hoy altamente minoritaria en comparación con los tipos de *Gymnasium*, por decirlo de algún modo, más modernos. Por regla general, en todas las restantes fórmulas la enseñanza de las lenguas extranjeras se inicia en el quinto curso, primero del *Gymnasium*, con el inglés, exceptuando los casos de Saarland, por su proximidad a Francia, y de otros *Länder* que en la postguerra quedaron bajo el control de las fuerzas de ocupación francesas. En el séptimo curso, tercero del *Gymnasium*, se introduce un segundo idioma extranjero, pero que es escogido por los propios alumnos: latín, francés (o inglés). En el noveno o décimo cursos, quinto o sexto, respectivamente, del *Gymnasium*, se introduce aún otra diferenciación: mientras en los *Gymnasien* orientados hacia los idiomas modernos se tiene opción, llegado este momento, a un tercer idioma extranjero (de nuevo, latín, francés o inglés, según cuáles hayan sido los dos previamente escogidos), en los *Gymnasien* orientados hacia las matemáticas y las ciencias naturales los alumnos empezarán a estudiar más en profundidad estas materias, hasta el punto de que en el ciclo superior de este tipo de *Gymnasien* los alumnos sólo reciben instrucción de un único idioma extranjero para dejar así más campo a las matemáticas y las ciencias.

Estos dos tipos son, pues, los predominantes y mayoritarios en la actualidad, sin que eso signifique que no existan otros que también cuentan con la obligatoriedad de cursar dos idiomas extranjeros: así, por ejemplo, existen *Gymnasien* especializados en economía, ciencias sociales o arte —una especialización que se hace más notoria a partir del noveno curso (quinto del *Gymnasium*). Su número es, con todo, verdaderamente insignificante<sup>33</sup>.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que algunos *Länder*, al reorganizar el curriculum del primer ciclo del *Gymnasium*, eliminaron o extinguieron las diferencias entre los distintos tipos institucionales. En estos casos se les exige a los alumnos el aprendizaje de dos idiomas extranjeros (siguiendo la secuencia 5º — 7º cursos). Por otra parte, y siempre en estos casos, la especialización y diferenciación de los alumnos no se inicia antes del noveno o décimo curso (quinto o sexto, respectivamente, del *Gymnasium*) de forma mucho

más flexible, aunque también con grandes diferencias entre los distintos *Länder*, tal y como queda reflejado en la Tabla V, en la que se muestran las horas de clase semanales para los cursos noveno y décimo en Baja Sajonia y Renania-Westfalia.

A tenor de todo lo dicho hasta ahora, parece claro que el *Gymnasium* sigue prestando la apariencia de una escuela de idiomas y, desde luego, hay muchos indicios que sustentan la afirmación de que eso es lo que realmente pretende ser. Basta, por ejemplo, tener en cuenta que una variante del *Gymnasium*, denominada *Fachgymnasium* y de la que se hablará a continuación, no permite que sus egresados accedan a todo tipo de institución de enseñanza superior, sino tan sólo a algunas en concreto; lo verdaderamente importante es que si se desea lograr el *Abitur*, bastará aprobar un examen de una segunda lengua extranjera, pues en el *Fachgymnasium* sólo se imparte una. Inversamente, resulta que el alumno medio del *Fachgymnasium*, a quien se ha impartido un considerable número de horas de clase de, por ejemplo, ciencias naturales, no puede acceder a una carrera universitaria como biología o medicina —por faltarle el requisito de la segunda lengua extranjera—, mientras que ambas carreras las podría cursar perfectamente un alumno procedente de un *Gymnasium* que hubiera aprendido tres idiomas extranjeros y que, con todo, sólo tuviera algunas nociones de ciencias naturales.

La importancia conferida al aprendizaje de las lenguas tiene un adecuado reflejo en la distribución semanal de las horas de clase. En Baden-Württemberg, por ejemplo, los alumnos tanto de la sección de lenguas modernas como de matemáticas-ciencias naturales tienen catorce horas semanales de idiomas en octavo curso (cuarto del *Gymnasium*), que contrastan con las escasas ocho horas dedicadas simultáneamente a las matemáticas y a las ciencias naturales. Pero cuando se inician realmente las especialidades, en el noveno curso (quinto del *Gymnasium*), la razón entre horas semanales de clase de idiomas y de matemáticas-ciencias resulta ser de 15/7 para la sección de lenguas modernas y de 11/9 para la sección de matemáticas-ciencias. Sólo en aquellos *Länder* que se dotaron de nuevos currícula tras la reforma del ciclo superior del *Gymnasium* (Bavaria, Hesse, Renania-Westfalia y Baja Sajonia) es posible apreciar un predominio de las materias de la especialidad, una vez cursados los ciclos inicial y medio<sup>34</sup>.

TABLA V

*Horas semanales de clase por materias en los cursos noveno y décimo del Gymnasium en Renania-Westfalia y Baja Sajonia.*

Materias	Noveno curso		Décimo curso	
	R.W.	B.S.	R.W.	B.S.
Alemán	3	3	3	4
1er. idioma extranj.	3	3	3	4
2º idioma extranj.	3	4	3	4
Música	2	2	2	1
Arte	2	2	2	2
Historia	4	2	4	2
Estudios sociales	4	2	4	1
Geografía	4	1	4	2
Religión	2	2	2	2
Matemáticas	3	4	3	4
Física	5	1	5	2
Química	5	2	5	2
Biología	5	2	5	2
Educación física	3	2	3	2
Materias optativas	4	2/3	4	2/3
Núm. total de horas	52	34/35	52	36/37

R.W.: Renania-Westfalia

B.S.: Baja Sajonia

El problema aparece más crudamente formulado cuando se considera que la economía, la legislación, las ciencias sociales o la tecnología difícilmente están representadas en los currícula de los *Gymnasien*, del mismo modo que materias como la historia del arte sólo juegan un papel discreto. Ya se hizo notar cómo los intentos de establecer nuevas variantes del *Gymnasium* (economía, estudios sociales...) han tenido poco éxito y representan, en términos cuantitativos, unas opciones muy insignificantes. El debate resultante, que se ha venido desarrollando a lo largo de más de dos dé-

cadás, afecta a la reorganización general de la enseñanza secundaria y desde luego, no puede obviar el hecho de que entre el veinte y el treinta por ciento de los alumnos del *Gymnasium* abandona los estudios tras obtener el certificado de estudios equivalente al de la *Realschule*, al término de su décimo año de escolaridad y en suma, una vez finalizada la enseñanza secundaria de primer ciclo. Del mismo modo, debe considerarse también que de quienes obtienen el *Abitur*, más del treinta por ciento abandonan el sistema educativo sin optar a la universidad (aun cuando están cualificados legalmente para ingresar en ella). Semejantes porcentajes de alumnos necesitan, lógicamente, que el curriculum del *Gymnasium* ofrezca educación general y fundamentos de formación profesional y no tan sólo, o predominantemente, idiomas<sup>35</sup>.

### 1.7.2. *Aufbaugymnasien* y fórmulas complementarias

Todo lo dicho hasta ahora rige para los alumnos que ingresan en el *Gymnasium* a la edad de diez u once años, una vez finalizado su cuarto curso de escolaridad obligatoria; a esta forma, mayoritaria indudablemente, de cursar estudios en los *Gymnasien* se la denomina *Normalform*. Existen, sin embargo, otras distintas posibilidades que completan en esencia la transferencia de alumnos procedentes principalmente de las *Hauptschulen* y de las *Realschulen* al ciclo superior del *Gymnasium*, como medio o fórmula alternativa para lograr el *Abitur*. A esta secuencia o fórmula complementaria se la denomina *Aufbauform* y se cursa en los *Aufbaugymnasien*. El número de años de estudios a seguir en estos centros dependerá del establecimiento en el que el alumno haya cursado la secundaria de primer ciclo: si lo hizo en una *Realschule*, deberá cursar tres años; si lo hizo en una *Hauptschule*, deberá cursar seis años para conseguir el acceso a la universidad.

Esta segunda vía está también abierta a los adultos. Si trabajan a tiempo completo, de encontrarse en posesión del certificado de la *Realschule*, podrán obtener el *Abitur* asistiendo a clases nocturnas en un *Abendgymnasium*; si pueden permitirse abandonar el trabajo o conseguir la excedencia, podrán hacerlo a través de los *Kollegen*, escuelas secundarias exclusivamente dedicadas a preparar adultos para el acceso a la universidad.

En términos cuantitativos todas estas fórmulas son verdaderamente insignificantes. De las 150.000 personas que obtuvieron el *Abitur* en 1980, sólo 7.000 habían cursado sus estudios en un *Abendgymnasium* o en un *Kolleg*<sup>36</sup>.

Además de las instituciones anteriormente citadas, siempre en razón de su vinculación al *Gymnasium*, existen todavía otras. Se trata de los *Fachgymnasien*, cuyo objetivo es preparar exclusivamente para el acceso a determinadas carreras o estudios en universidades y otros centros de enseñanza superior. En la mayoría de los casos se especializan en técnica y economía, pero sus cursos coinciden totalmente con el ciclo superior del *Gymnasium*. Para acceder a ellos, desde una *Realschule* o desde el ciclo medio del *Gymnasium*, es preciso pasar un examen de un único idioma extranjero. Al término de los estudios en algunos de estos *Fachgymnasien* es posible pasar otro examen de un segundo idioma extranjero, que permitirá la obtención del *Abitur*.

Ninguna de dichas fórmulas debe confundirse o equipararse a las *Fachoberschulen*, centros de secundaria especializada que, de hecho, se introdujeron en 1969 en todos los *Länder* —excepto Baden-Württemberg— como colofón a la *Realschule*.

### 1.7.3. Expansión y perspectivas de futuro del *Gymnasium*

Hasta mediados de los sesenta, el *Gymnasium* era esencialmente una escuela altamente selectiva. En 1965 sólo cerca del quince por ciento de los niños de trece años de edad estaba escolarizado en alguna de sus variantes; en el mismo año, el 7.5 por ciento del tronco de edad correspondiente obtenía el *Abitur*. En otras palabras, sólo la mitad de quienes iniciaban sus estudios en el *Gymnasium* lograba obtener el *Abitur* y de ellos, entre el 30 y el 50 por ciento había tenido que repetir por lo menos un curso<sup>37</sup>.

Si se atiende a los criterios restrictivos de selección, a las peculiaridades de su curriculum y a la distribución regional de los *Gymnasien* en el país, bien se puede afirmar que se trataba de un centro discriminatorio especialmente para las niñas y, en términos generales, para los hijos de las familias trabajadoras o campesinas. Sin embargo, entre 1965 y 1978 el *Gymnasium* sufrió cambios dramá-

ticos y el número de alumnos prácticamente se duplicó, no sólo a consecuencia de la llegada a la educación secundaria de un gran contingente poblacional, sino a la vez, de una creciente demanda del tipo de educación ofrecido por el *Gymnasium* y de las aspiraciones a ella vinculadas. Baste tomar como ejemplo el hecho de que en este período el porcentaje de alumnos de trece años de edad que asistía a esta institución pasó del 15.8 por ciento; igualmente, el número de quienes conseguían el *Abitur* pasó del 7.5 por ciento en 1965 al 20 por ciento del tronco de edad correspondiente en 1979. De todos modos, como quiera que todos los estratos sociales participaron en igual medida en este proceso de expansión, la composición social del alumnado del *Gymnasium* no varió sustancialmente, aunque sí es posible constatar un cierto balance a favor de los hijos de trabajadores y de empleados asalariados que se traduce en una mayor heterogeneidad social del alumnado <sup>38</sup>.

Pero la expansión numérica ha tenido también otras consecuencias. Una de ellas es el conflicto con la exitosa *Realschule* (no estará de más recordar aquí que muchas *Realschulen* cuentan en la actualidad con un programa de estudios que conduce, a través del ciclo superior del *Gymnasium* o de la *Fachoberschule*, a los estudios de nivel superior). En la medida en que el *Gymnasium* ha perdido buena parte de su monopolio sobre la preparación para el acceso a la universidad, parece claro que será preciso reexaminar sus bases.

En segundo lugar, la expansión numérica condujo al establecimiento de centros de gran capacidad (del orden de 1000 alumnos por centro en áreas urbanas), que habrían de favorecer el lograr un *curriculum* mucho más diferenciado, variado y flexible, pensando especialmente en aquellos alumnos que abandonarán las aulas al término de cinco años de estudios. Esto, por supuesto, habría de conllevar una redefinición del rol del profesor y de su formación, dado que el gran número de alumnos conduce inevitablemente a una mayor especialización del profesorado.

Por último, queda por ver si en el futuro se estrechará la simbiosis entre *Gymnasium* y universidad, haciendo que el ciclo superior sea cada vez más especializado hacia el estudio de una carrera específica, o si acabará por abrir sus puertas al mundo del trabajo y de la formación profesional.

## 1.8. ¿QUE SE HIZO DE LA GESAMTSCHULE?

Incluso después de veinte años de desarrollos, la *Gesamtschule* (escuela secundaria integrada o escuela total) sigue siendo tan sólo un mero experimento truncado. Ninguna otra de las restantes escuelas, sin embargo, ha sido el foro de tal número de debates e incluso luchas que en algunos momentos parecieron llegar a dividir el país en dos.

La *Gesamtschule* se pretendió como la respuesta a las deficiencias del sistema tripartito de educación secundaria de primer ciclo en la R.F.A., en un momento en que esta tradicional fórmula estaba recibiendo durísimos ataques, esto es, a principios de los años sesenta. Las críticas se centraban fundamentalmente en el acceso a la enseñanza postsecundaria, arremetiendo especialmente contra el *Gymnasium*. Se criticaba también, como vimos, la asignación de los alumnos a uno de los tres tipos de centro de secundaria de primer ciclo a una temprana edad (diez u once años), pretendidamente sobre la base del talento individual, pero actuando en realidad como mecanismo discriminatorio para tres grandes colectivos: los hijos de las clases trabajadoras, los hijos de los habitantes de las zonas rurales y, en general, las niñas. Como respuesta a éstas críticas y buscando acelerar el proceso de modernización y de democratización del país en la década de los años sesenta, la nueva *Gesamtschule* ofrecía un programa ambicioso con los siguientes objetivos:

- 1.- elevar el nivel educativo general, facilitando que un mayor número de alumnos tuviera acceso al certificado de la *Realschule*;
- 2.- ofrecer a todos los alumnos una educación general básica que les ayudara a comprender los principios básicos y la estructura fundamental de cualquier campo de conocimientos
- 3.- tener en cuenta de forma más adecuada y dar salida pertinente a las inclinaciones y aptitudes de cada uno de los alumnos, diferenciando las clases de acuerdo a los distintos intereses y niveles de rendimiento;
- 4.- retrasar la asignación de los alumnos a un tipo específico de vía educativa y/o laboral hasta el fin del período de educación secundaria de primer ciclo, impidiendo así las negativas consecuencias de una asignación demasiado temprana y a veces errónea; y

5.- contribuir a la integración social de una sociedad estratificada mediante la posibilidad de que todos los alumnos, pertenecientes a todos los estratos, compartan las mismas experiencias escolares<sup>39</sup>.

Si bien el Convenio de Düsseldorf sobre la estandarización del sistema educativo en la R.F.A. obstruyó durante diez años la posibilidad de crear escuelas experimentales en las que ensayar modificaciones estructurales en la línea de la integración, el Convenio de Hamburgo reabrió en 1964 esta posibilidad. En algunos *Länder* las primeras experiencias no se hicieron esperar. En Berlín, Hesse y Renania-Westfalia los Ministerios respectivos colaboraron con diversas asociaciones y comunidades, bien partiendo de los resultados y las estructuras propiciadas por la introducción del nuevo ciclo de orientación, bien tomando directamente como modelo las experiencias británica y sueca.

En 1969 el *Deutscher Bildungsrat* recomendó que se emprendieran por lo menos cuarenta experiencias en esta línea en el territorio de la R.F.A. En la misma fecha, la *Kulturministerkonferenz* dio a la luz pública un acuerdo por el que se ponía en práctica un plan experimental incluyendo dos variantes de la *Gesamtschule*, así como escuelas de media jornada y de jornada entera. En la primera variante, *integrierte G.* (escuela integrada), desaparecían los tres tipos tradicionales de escuela secundaria y en lugar de las rígidas estructuras verticales, aparecía una organización mucho más flexible y diversificada que podía adoptar muy diversas fórmulas: clases por edades, materias optativas, clases obligatorias según el nivel de rendimiento individual en determinadas asignaturas,... En la segunda variante, *Kooperative G.* (escuela cooperativa), seguían existiendo los tres tipos tradicionales de centro, pero coexistiendo en un único edificio escolar, lo cual habría de facilitar la transferencia de los alumnos y su reasignación de un tipo de centro a otro, gracias a las oportunas medidas de orden organizativo y curricular. Siguiendo el plan de la *Kulturministerkonferenz*<sup>40</sup>, se llevaron a cabo experimentos en las dos variantes con el apoyo financiero del Gobierno Federal y se tomaron medidas para su evaluación, el resultado de la cual se publicó en 1982<sup>41</sup>.

Hoy en día, la conclusión más clara es la diversidad de los resultados en concordancia con las políticas seguidas en cada uno

de los *Länder*. Así, en cinco de ellos (Berlín, Bremen, Hamburgo, Baja Sajonia y Renania-Westfalia) la *Gesamtschule* se ha convertido en la cuarta oferta institucional para la educación secundaria de primer ciclo. Baden-Württemberg y Baviera se han inclinado por eliminar las *Gesamtschulen* o por transformarlas en centros cooperativos. En Renania-Palatinado, Saarland y Schleswig-Holstein el futuro es incierto; aunque parece que los centros experimentales van a continuar existiendo como tales, lo cierto es que no van a verse fomentados. En conjunto, pues, parece un experimento fallido, no sólo en términos cuantitativos, puesto que en 1985<sup>42</sup> las *Gesamtschulen* representaban el uno por ciento del total de los centros de secundaria de primer ciclo, acogiendo a un tres por ciento del alumnado, sino también porque, en el fondo, se ha perdido toda perspectiva conducente a su generalización como escuela secundaria de primer ciclo para todos. En cualquier caso, la Tabla VI pone de relieve las diferencias existentes entre los distintos *Länder*.

### 1.8.1. Características básicas

El elemento más crucial de todo el programa experimental fue sin duda la *integrierte G*. Para tener en adecuada consideración sus características básicas es preciso, sin embargo, recordar que los rasgos fundamentales de los curricula los prescribe cada *Land*, lo cual se traduce en que a veces se produzcan notables diferencias entre ellos en materia de horarios, duración oficial del tiempo de instrucción de cada materia, contenidos y por supuesto, libros de texto (todos estos elementos difieren además para cada uno de los distintos tipos de centro de enseñanza secundaria). En general, las *Gesamtschulen* no escaparon al control de los Gobiernos estatales, aunque en el momento de iniciarse el plan experimental gozaran de mayor autonomía organizativa. De hecho, sólo se les indicó que no debían alejarse excesivamente de los programas establecidos para los restantes tipos de escuela, de modo que en lo que respecta a las *Gesamtschulen*, no existieron nunca programas comunes obligatorios, repartos semanales de horas de instrucción por materias, libros de texto o materiales específicos.

TABLA VI

*Datos sobre las Gesamtschulen, por Länder. (1981/82)*

Länder	Integrierte Gesamtschulen		Kooperative Gesamtschulen	
	Nº y Porcentaje de alumnos de 7º curso escolarizados en IGS		Nº y Porcentaje de alumnos de 7º curso escolarizados en KGS	
Baden-Württemberg	6	1.2	5	0.9
Bayern	2	0.5	11	2.0
Berlín	29	23.2	—	—
Bremen	4	9.1	39	76.0
Hamburgo	24	7.3	1	0.8
Hessen	66	16.0	103	27.5
Niedersachsen	13	2.4	17	3.9
Nordrhein-Westfalen	36	2.9	—	—
Rheinland-Pfalz	3	0.6	3	1.6
Saarland	2	2.4	—	—
Schleswig-Holstein	2	0.9	3	1.8
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>3.8</b>	<b>182</b>	<b>4.3</b>

Fuentes: Gesamtschul-Informationen, vol. 14 (1981), nº 4,  
pp. 21 y ss.

HORSTKEMPER, M., "Gesamtschule im viergliedrigen  
Schulsystem", en ROLFF, H.G. (Hg.), Jahrbuch der  
Schulentwicklung, vol. 2, Weinheim, Basel, 1982, pp.  
75 y ss.

No es de extrañar, por tanto, que los esfuerzos iniciales se concentraran en la elaboración de los propios materiales instructivos, lo que significó que a principios de 1970 existiera una gran cantidad de desarrollos curriculares muy diversos, tanto en duración como en calidad. Con el tiempo, no obstante, las *Gesamtschulen*

hubieron de doblegarse a las exigencias y requerimientos legales establecidos en cada *Land* para la obtención del certificado de la *Realschule* y para permitir la transferencia de sus alumnos al ciclo superior del *Gymnasium*; en suma, para garantizar que los sujetos del experimento no quedaran marginados del sistema educativo o sólo tuvieran unas perspectivas de futuro ni siquiera equiparables a los egresados de las *Hauptschulen*. Algo parecido ocurrió en el campo de los libros de texto, de modo que, incluso sin buscarlo explícitamente, se produjo un proceso de convergencia curricular entre las distintas experiencias de integración desarrolladas dentro de un mismo *Land*. Lo propio, por último, puede decirse del aspecto más innovador de las *Gesamtschulen*: la agrupación de los alumnos y la consiguiente diferenciación curricular. En la actualidad, después de innumerables ensayos, dos modelos predominan: el *setting* inglés, es decir, la agrupación según los niveles de rendimiento en determinadas materias y por otro lado, la agrupación en función de las materias seleccionadas por parte de cada alumno de entre las que se le ofrecen como optativas. A continuación se examinan con detenimiento ambos sistemas.

### **1.8.2. Diferenciación curricular según el nivel de rendimiento**

En la mayoría de escuelas integradas se distingue entre dos tipos de materias: las que se imparten en clases uniformes en términos de la edad de los alumnos y las que se imparten en clases uniformes en términos de rendimiento académico. Mientras que entre las primeras se incluyen la historia, la geografía, los estudios sociales, *Arbeitslehre*, música y arte, entre las segundas figuran inglés, matemáticas y alemán y a partir del noveno curso (quinto de la *Gesamtschule*), las ciencias naturales. La Tabla VII da los valores medios de las horas semanales de clase para cada materia, en un intento de síntesis, pero, a decir verdad, debe expresarse que predomina la variabilidad; en todo caso, sí está claro que la *Gesamtschule* adoptó las mismas materias propuestas en el sistema tripartito tradicional, aunque variando el acento y el enfoque de algunas de ellas.

En lo que respecta a las materias en las que se da la diferenciación según el nivel de rendimiento, ésta se introduce de forma gradual: primero se enseña en clases homogéneas en términos de edad, posteriormente se introducen dos distintos niveles de dificultad que finalmente pueden llegar a convertirse en cuatro. De nuevo hay que precisar que no hay ninguna regla fija y que existen grandes diferencias según cuál sea la materia, el *Land* y la propia escuela, aunque en términos generales parece predominar la tendencia a posponer el agrupamiento diferenciado hasta el séptimo u octavo curso (tercero y cuarto, respectivamente, de la *Gesamtschule*, 12-13 años de edad) y limitarlo a un máximo de dos o tres niveles distintos.

En la práctica, la clasificación de los alumnos según sea su nivel de rendimiento se hace de forma independiente para cada asignatura, posibilitando así tener en cuenta las variaciones en rendimiento de un mismo alumno en distintas materias (un alumno, por tanto, puede ser asignado a la clase menos exigente en matemáticas y con todo, a la más exigente en inglés, por ejemplo), pero los contenidos están secuenciados y organizados de tal forma que siempre es posible una reasignación a otra clase, por muy avanzado que esté el curso, aunque generalmente la posibilidad de cambio se presenta únicamente dos veces durante cada curso. Las investigaciones empíricas han demostrado que hasta el noveno curso (quinto de la *Gesamtschule*) los cambios son frecuentes, pero a partir de este momento tienden a la baja, en parte debido a que en algunos centros los alumnos son agrupados ya en función de sus perspectivas de futuro (lo que permite hablar en el curso décimo —sexto de la *Gesamtschule*— de tres secciones paralelas: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*).

Dentro de este sistema general, las *Gesamtschulen* han desarrollado además otros medios para ayudar a grupos particulares de alumnos. En algunos centros existen, por ejemplo, “clases de nivelación” cuyo objeto es facilitar el paso de un nivel a otro dentro de una misma asignatura. En otro sentido, se procura que el número de los alumnos en las clases de más bajo rendimiento sea lo más reducido posible para facilitar una atención más individualizada a cada alumno por parte del profesor. Por último, existen también cursos de recuperación para aquellos alumnos que, situados en una clase de nivel de rendimiento alto, corren el riesgo de ser reasig-

nados a otra de nivel inferior; con ello se pretende ofrecer una segunda oportunidad para permanecer en el nivel alto al que fueron asignados inicialmente.

TABLA VII

*Valores medios de horas semanales de clase por materias en las Gesamtschulen. Se distingue entre materias obligatorias para todos los alumnos (O) y materias optativas (OP), distintas de las opcionales que se indican más abajo.*

Materia o área	Curso					
	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Alemán (O)	4-6	4-6	4	4	3-4	3-4
1er. idioma extranjero (normalmente inglés)(O)	5-6	5-6	4	3-4	3-4	3-4
Matemáticas (O)	4-5	4-6	4-5	4-5	3-5	3-5
Ciencias (biología, física, química, tecnología) (O, parcialmente OP)	2-3	2-3	3-5	4-6	4-6	4-6
Estudios sociales (historia, geografía, política) (O, parcialmente OP)	2-4	2-4	3-4	2-4	2-4	2-4
Arbeitslehre (O y OP)	1-2	1-2	1-2	2	2	2
Música y arte (OP)	2-6	2-6	2-3	2-4	2-3	2-3
Deportes (O, parcialm. OP)	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Religión (no en todos los Länder)	2	2	2	2	2	2
2º idioma extranjero (normal. francés o latín)(OP)	-	-	4	4	3-5	4-5

*Materias opcionales ofrecidas con mayor frecuencia: 3er. idioma extranjero (griego, ruso, latín, español), literatura, drama, naturaleza y tecnología, administración y contabilidad de oficinas, pedagogía, mecanografía, dactilografía.*

Fuente: DAHMEN, D. et al. (HG.), Gesamtschulen in Europa, Köln, Bohlau, 1984, p. 159.

A pesar de todo, en otros centros se mantiene la teoría de que para los alumnos de rendimiento más bajo es preferible el ambiente más estimulante del grupo heterogéneo, buscando fórmulas más flexibles de agrupamiento, fundamentalmente de dos tipos:

a) *agrupamiento temporal*: subgrupos formados sólo para un determinado período de tiempo y para un propósito muy definido, como la solución a problemas de lectura o escritura;

b) *diferenciación interna*: el grupo-clase, homogéneo en edad, se subdivide en grupos formados tomando como base criterios temáticos y de intereses.

Sin embargo, ambos tipos de agrupamientos presentan una doble dificultad, pues por un lado, es preciso contar con materiales didácticos que permitan esas diferenciaciones y por otro, debe prepararse al profesorado en términos de diagnóstico y evaluación, así como en el dominio absoluto de los contenidos a impartir (para lo cual se requieren, de entrada, profesores especialistas). De todos modos, el agrupamiento flexible más apreciado por la *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule*, la asociación que representa los intereses del profesorado de escuelas integradas, es el denominado "modelo equipo/pequeño grupo". Consiste básicamente en la constitución de un grupo de referencia de unos noventa alumnos aproximadamente, que se mantiene en gran medida estable a lo largo de los años. Un equipo de cinco a seis docentes es su responsable, sin que en éste se produzcan cambios, y planifica en su totalidad la docencia para el grupo de referencia. Este se diferencia internamente en varias ocasiones: grupos básicos, de unos treinta alumnos asignados a un solo profesor; tutorías, de unos quince alumnos aproximadamente; y grupos de trabajo, de cuatro a seis alumnos a los que eventualmente se les puede añadir un profesor en los momentos necesarios. Con todo, el problema fundamental de este tipo de organización interna es el gran número de horas de clase que deben ser impartidas forzosamente por profesores no especializados<sup>43</sup>.

### **1.8.3. Diferenciación curricular según las propias opciones**

Este sistema no es, desde luego, exclusivo de las *Gesamtschulen*, sino que en mayor o menor medida se encuentra en todos los

tipos de centro de enseñanza secundaria. Consiste en la agrupación de los alumnos según las materias que ellos mismos han elegido dentro de un abanico preestablecido de asignaturas optativas. El momento más crucial, en este sentido, es el curso séptimo (tercero de la *Gesamtschule*), pues el alumno debe optar, bien por un segundo idioma extranjero, bien, por ejemplo, por materias de orientación profesional; es decir, en no pocos casos esta decisión marcará el escalón más alto del sistema educativo al que se podrá aspirar, dado que para conseguir el *Abitur* y acceder a la universidad es preciso haber estudiado dos idiomas extranjeros (aunque no sea menos cierto que más adelante sea posible cursar de nuevo un segundo idioma). El segundo momento crucial es el noveno curso, cuando de nuevo se ofrecen materias a elegir: segundo o tercer idioma extranjero, profundización en matemáticas y ciencias naturales, ... Además de estas opciones, al alumno se le ofrecen otras que es libre de aceptar o rechazar, fundamentalmente concebidas como actividades complementarias.

Pero esto no debe llevar a engaño, en el sentido de que el alumno no se vea limitado en el tipo de opciones a realizar. Para empezar, aunque las *Gesamtschulen* suelen ser de gran capacidad y por tanto, pueden ofrecer un gran número de cursos distintos simultáneamente, hay unos requisitos legales a los que dar salida si se pretende obtener el certificado de fin de estudios de la *Hauptschule*, otros distintos si se trata del de la *Realschule*, y otros aún si se trata de acceder al ciclo superior del *Gymnasium*, como único medio para garantizar la equivalencia de los estudios cursados en *Gesamtschulen* y en el resto de instituciones. Esto se consiguió tras el Convenio de Mayo de 1982 por parte de la *Kulturministerkonferenz*<sup>44</sup>; convenio que, por otro lado, estableció el siguiente marco legal para la diferenciación curricular: agrupamientos por rendimiento académico por lo menos en dos niveles distintos a partir del séptimo curso en matemáticas y primer idioma extranjero, así como en lengua alemana a partir de octavo y en física y química a partir de noveno (quinto de la *Gesamtschule*). Pero ni siquiera así se garantizó la existencia de un único modelo.

#### 1.8.4. Problemas relativos al desarrollo de la *Gesamtschule*

Unos quince años atrás parecía existir un amplio consenso en la sociedad alemana relativo a la necesidad de reformar el sistema de educación secundaria de primer ciclo, introduciendo un sistema integrado, único y común para todos los alumnos. No hará falta decir que en ninguno de los *Länder* se sigue manteniendo esta idea, ni siquiera en aquéllos en los que la existencia de las *Gesamtschulen* parece garantizada en el futuro, donde estas escuelas son consideradas como un elemento más de la reforma, pero no su objetivo final (en ningún *Land* se han convertido, por lo demás, en el único centro donde cursar la secundaria de primer ciclo).

Nada parece contradecir esta opinión; por el contrario, un gran número de los aspectos más innovadores de la *Gesamtschule* pronto fue asumido por los tres restantes tipos de centro. Así, por ejemplo, la agrupación de los alumnos en función de su rendimiento académico ya ha sido implementada en la *Hauptschule* y hasta cierto punto, en el ciclo superior del *Gymnasium*. En todos los tipos de centro se hace lo posible para conseguir una mayor diferenciación curricular, acorde con las necesidades y capacidades individuales, mediante la oferta de asignaturas optativas. Del mismo modo, la *Gesamtschule* ha sido precursora en muchas otras cuestiones que, más tarde o más temprano, se han generalizado: la cooperación entre los docentes, la formación de profesores mediante prácticas en centros escolares, la participación de los padres, ...

Por otro lado, algunos de los problemas vinculados a la experimentación con la *Gesamtschule* han mostrado posteriormente estar limitados a una única escuela, o bien ser la consecuencia de problemas ajenos propiamente al movimiento de integración. El caso más fehaciente es el de la identificación entre *Gesamtschule* y educación anti-autoritaria, una tendencia especialmente en alza a principios de los años setenta y muy acusada entre los profesores jóvenes, aquéllos precisamente de quienes en mayor número se nutrieron las nacientes *Gesamtschulen*. En todo caso, sigue a continuación un examen de algunos de los problemas fundamentales surgidos con este peculiar centro<sup>45</sup>.

En primer lugar, la falta de unas directrices comunes que sirvieran de orientación a todos los centros implicados. Su falta acaso

sea la lógica consecuencia de la inexistencia de experiencias previas, de tradición, en una palabra. Así, por ejemplo, en aquellas escuelas que abrían sus puertas durante todo el día —la mayoría de las escuelas de la R.F.A. sólo son de media jornada—, con el objetivo específico de llevar a cabo actividades extracurriculares que sirvieran de contrapeso al proceso de aprendizaje formal, fue preciso aprender de los propios errores. Pero incluso hoy, el hecho de que estas escuelas estén abiertas hasta las cuatro de la tarde sigue originando no pocos conflictos con las familias.

En segundo lugar, al alumno no sólo se le exige que rinda en términos de aprendizaje, sino que además se le enfrenta a un intrincado sistema de agrupamientos que llegan a hacerle difícil el mero hecho de conservar amigos. La inconstancia en las relaciones personales fue, pues, un elemento extremadamente conflictivo debido, en buena medida, a que en los restantes tipos de centro, los tradicionales, el grupo-clase constituye una estructura social de referencia estable: exceptuando a aquéllos que deben cambiar de escuela (por cambio de domicilio familiar u otras razones) o a aquéllos que han de repetir curso, el grupo-clase sigue siendo esencialmente el mismo a lo largo de los años. No se trata, sin embargo, de un problema exclusivamente relacionado con lo tradicional y lo innovador, sino que, combinado con una complicada organización de la instrucción, se convirtió en sí en una fuente de graves conflictos. Afortunadamente, se han generado soluciones, tales como sistemas tutoriales, asesoramiento sobre el propio curriculum, charlas individualizadas con un orientador, etc., y su éxito queda patente en el hecho de que muchas de ellas han sido ya transferidas al ciclo superior del *Gymnasium*.

Anteriormente ya se comentó la falta de orientaciones didácticas y de libros de texto y materiales didácticos en el momento de iniciar las experiencias con las *Gesamtschulen*. Hasta cierto punto esto fue tomado como un desafío para lograr la reforma total de la enseñanza secundaria de primer ciclo y durante cierto tiempo se creyó que un intercambio estructurado entre las distintas *Gesamtschulen* de las unidades didácticas desarrolladas por el equipo docente respectivo podría llegar a sustituir la producción comercial y la venta de materiales didácticos. Con ello se buscaba también ganar una mayor autonomía con respecto a las directrices emanadas del Gobierno del Land. Desde entonces, no obstante, los *Länder* no han

perdido ocasión para estandarizar los currícula de las *Gesamtschulen* y para aprobar libros de texto especialmente diseñados para ellas. Esta estandarización llevará sin duda a la pérdida del sentimiento de incertidumbre que acompañó tiempo atrás los desarrollos curriculares de cada escuela concreta, pero también se traducirá en la aparición de una rutina estabilizadora y burocratizadora.

Por último, siempre que en la R.F.A. se debate el tema de la organización interna de la *Gesamtschule*, no tardan en aparecer expresiones como *Mammutschulen* o *Lernfabriken* (escuelas maut, fábricas de aprendizaje), con las que se alude a su tamaño promedio. Este varía de 200 a 2.000 alumnos, pero su capacidad media es de unos 1.100, una cifra considerada excesiva a todas luces. El problema consiste en cómo convertir estos grandes centros en "pequeñas escuelas" mediante medidas estructurales, sin que eso signifique renunciar al gran abanico de materias, cursos y otras actividades que se pueden ofrecer en centros de gran tamaño.

### 1.8.5. El resultado de la experiencia

En 1982 la *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* hizo pública su evaluación de la experiencia con la *Gesamtschule*, incluyendo tanto los resultados de investigaciones empíricas como los informes de diversas escuelas y de las administraciones educativas de varios *Länder*. En síntesis, las conclusiones que se desprenden de su lectura son las siguientes<sup>46</sup>.

Incluso después de la expansión general del sistema educativo, es mayor la proporción de alumnos de *Gesamtschulen* que consiguen con éxito el certificado de fin de estudios de las *Realschulen* que la del resto de centros escolares. En parecida línea, es menor la proporción de alumnos que abandonan la *Gesamtschule* sin ningún tipo concreto de certificado, es decir, sin haber completado ningún programa concreto de estudios.

Ahora bien, la correlación existente entre el entorno social y el rendimiento académico, aun a pesar de haberse atenuado en la *Gesamtschule*, no ha desaparecido. Las chicas no se encuentran en desventaja en este tipo de centro, pero, hoy por hoy, esta cuestión parece también claramente solventada en los restantes tipos de centro.

En lo que respecta al rendimiento académico los resultados son contradictorios. En cualquier caso, sí se puede afirmar que la variancia es mayor entre diversas *Gesamtschulen* que entre el conjunto de las *Gesamtschulen* y el resto de tipos de centro (parte de la explicación de la variancia interna cabe encontrarla en la autonomía de los centros, por lo menos en los primeros años, con respecto a las disposiciones de cada *Land*, lo cual se tradujo en una baja en el interés por el rendimiento académico debido al énfasis en los objetivos de carácter educativo). Aun así, tomando el ejemplo de Hesse, donde las *Gesamtschulen* se introdujeron en número considerable, se puede afirmar que las diferencias entre éstas y los tipos tradicionales de centro disminuyen cuando la escuela integrada se considera un tipo de escuela estándar y no un mero experimento.

El futuro, sin embargo, es incierto. Por un lado, el estado de la opinión pública ha cambiado de plano en relación con la necesidad de sustituir el sistema tripartito por uno integrado o comprensivo; por otro lado, la disminución de la tasa de natalidad hace impensable la creación de nuevos centros escolares, lo que supone que, de querer aumentar el número de *Gesamtschulen*, se deberían reconvertir *Hauptschulen*, *Realschulen* o *Gymnasien* preexistentes, algo ciertamente más que improbable.

Hoy, tanto el Gobierno Federal como el de los distintos *Länder* parecen haber perdido todo interés por las *Gesamtschulen*. Sólo uno de ellos ha hecho de la *Gesamtschule* el prototipo de la escuela secundaria de primer ciclo, pero eso no ha significado la supresión de los restantes tipos de centro. En estas circunstancias, el futuro de la escuela integrada en la R.F.A. no parece muy alentador.

## 1.9. CONCLUSIONES GENERALES

Una vez hemos pasado revista a cada una de las cuatro distintas instituciones que en la R.F.A. imparten la enseñanza secundaria de primer ciclo, parece apropiado sintetizar, lo más brevemente posible, los aspectos fundamentales.

1) Ante todo, la característica más diferenciadora de la enseñanza secundaria de primer ciclo en la R.F.A. es su carácter tripar-

tito, es decir, la existencia de tres distintas instituciones (cuatro, contando la *Gesamtschule*), con distintos currícula para cursar el mismo período. Los intentos desarrollados para acabar con esta característica ya tradicional del sistema alemán han sido totalmente infructuosos. Acaso se trate del único país de nuestra órbita en el que existe un curriculum diferenciado para los alumnos de este nivel según cuál sea su capacidad y nivel de aspiraciones. Sin embargo, no puede decirse que el sistema tripartito alemán sea, hoy por hoy, más clasista o que impida en mayor medida la igualdad de oportunidades en educación que el resto de sistemas, generalmente unificados. En este sentido, la baza fundamental ha sido la democratización del *Gymnasium*, particularmente en el ciclo superior.

2) El carácter tripartito no significa, por otra parte, que no exista un movimiento de convergencia curricular entre las tres instituciones mayoritarias. El movimiento es especialmente patente en lo que respecta al predominio de tres materias fundamentales, y prácticamente por igual, por encima del resto: lengua alemana, idioma extranjero y matemáticas. Sin embargo, como quiera que cada *Land* es absolutamente autónomo en materia educativa, este predominio obvio en términos de números de horas de clase semanales acaso sea discutible en la medida en que los contenidos curriculares pueden ser radicalmente distintos para cada materia en un *Land* situado, por ejemplo, en el norte del país y otro situado en el sur.

3) Debe también prestarse especial atención al ciclo de orientación u *Orientierungstufe*, en el que ya queda clara la predominancia de las tres materias antes citadas, junto a un elemento capital que es insoluble del sistema: la orientación personal, a la que se dedica una hora de clase semanal.

4) Desde la misma perspectiva, debe examinarse también la introducción, primero en la *Hauptschule* y luego en las restantes instituciones —aunque en menor medida—, del *Arbeitslehre* (formación o estudio del trabajo), que adquiere verdadero sentido cuando se contempla como un elemento paralelo a la orientación profesional, de la que, sin embargo, se diferencia. Así, mientras ésta pretende orientar al alumno hacia la salida profesional más adecuada para él, en función de sus capacidades, intereses, etc., el *Arbeitslehre* es la materia encargada de impartir directamente aquellos contenidos necesarios para comprender cómo funciona el

mundo del trabajo, incluyendo desde visitas a fábricas o a la Bolsa, hasta el aprendizaje de algún trabajo manual concreto, pasando por la identificación de las necesidades del mercado laboral a corto, medio y largo plazo. Es, por tanto, como si el *Arbeitslehre* fuera un elemento de apoyo para una adecuada orientación profesional.

5) Si el *Arbeitslehre* aparece vinculado a la *Hauptschule* como uno de sus mejores aciertos el de la *Realschule* ha sido sin duda su capacidad para lograr una acertada combinación entre, por un lado, las materias propias de una educación general básica (de nuevo matemáticas, alemán, idioma extranjero) y por otro, materias relacionadas con campos de ejercicio profesional cuyo propósito es preparar a los alumnos para una ulterior formación profesional específica (no hay que olvidar que la obligatoriedad escolar alcanza hasta los dieciocho años de edad, aunque los dos últimos lo sean a tiempo parcial). En este sentido, cobra gran importancia el papel desempeñado por las materias obligatorias optativas, que pueden representar del orden del 15 al 25 por ciento del currículum, particularmente en los cursos noveno y décimo. Su éxito en términos cuantitativos se explica por su facilidad para dar salida práctica o técnica, a medio plazo, a sus alumnos sin necesidad de tener que pasar por el *Gymnasium*.

6) Del *Gymnasium* poco puede decirse que sea de interés para nuestro contexto, por cuanto sigue manteniendo su carácter de institución "formadora" para el estudio en la universidad, y esa peculiar "formación" va inexpugnablemente entrelazada con el aprendizaje de idiomas extranjeros, sean lenguas clásicas como el latín o el griego, o lenguas modernas, hasta el punto de que el *Gymnasium* presenta la apariencia de una escuela de idiomas, por la cantidad de horas que se invierten en su estudio y por el número y secuencia de ellos que se hace preciso cursar.

7) En última instancia debemos referirnos al intento más largamente sostenido en el tiempo de conseguir una enseñanza secundaria de primer ciclo totalmente integrada. Como hemos tenido ocasión de comprobar, la *Gesamtschule* ha fracasado por completo y de un modo que no deja de ser sorprendente a la luz, sobre todo, de la experiencia británica. Sin embargo, sí ha sido muy útil como escuela experimental, especialmente en relación a la diferenciación curricular de los alumnos a tenor de su rendimiento individual.

## 1.10. NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) LUNDGREEN, P., *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1891, vol. II.
- (2) LESCHINSKY, A., "Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich I" in LENZEND, D. (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1983, vol. 8: Erziehung im Jugendalter Sekundarstufe I, pp. 163-197.
- (3) LUNDGREEN, op. cit., p. 156.
- (4) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart, Klett, 1970.
- (5) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, *Entwicklungen im Bildungswesen*, (Bericht '75), Stuttgart, Klett, 1975.
- (6) ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Hamburg, Rowohlt, 1984, p. 83.
- (7) *Idem*, pp. 84 y ss.
- (8) KLEDZIK, U-J., *Education in Germany 1985-Structure and Current problems*, London, LACE, 1985, p. 15.
- (9) ARBEITSGRUPPE, op. cit., pp. 84 y ss.
- (10) *Idem*, p. 105.
- (11) BECKMANN, H.K. et al.(Hg.), *Hauptschule in der Diskussion*, Brunswick, Westermann, 1977, p. 86.
- (12) LESCHINSKY, A.; ROEDER, P.M. "Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950: Entwicklung der Rahmenbedingungen" in PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT, *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen*, Stuttgart, Klett, 1980, vol. I, pp. 283-391.
- (13) DIETRICH, T. et al., *Zur Geschichte der Volksschule*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1974, vol. II, p. 225.
- (14) KULTURMINISTERKONFERENZ, *Interaktion zwischen Bildung und produktiver Arbeit*, Secretariat der Kulturministerkonferenz, 1980, p. 3.
- (15) BECKMANN, op. cit., p. 196.
- (16) *Idem*, p. 286.
- (17) KULTURMINISTERKONFERENZ, op. cit., p. 7.
- (18) *Idem*, p. 3.
- (19) FRANZ, U.; HOFFMANN, M. (Hg.), *Hauptschule: Erfahrungen, Prozesse, Bilanz*, Kronberg, Scriptor, 1975, p. 67.

- (20) *Idem*, pp. 83 y ss.
- (21) SCHOLTZ, G. (Hg.), *Hauptschule*, Weinheim, Beltz, 1977, p. 178.
- (22) DERBOLAV, J. (Hg.), *Wesen und Werden der Realschule*, Bonn, Bouvier, 1980, p. 87.
- (23) *Idem*, cap. I.
- (24) HEGELHEIMER, A., *Die Realschule im Bildungs- und Beschäftigungssystem*, Padeborn, Schoeningh, 1980, pp. 14 y ss.
- (25) MULLER, S.F., "Lehrer in der Sekundarstufe I" in LENZEN, D., op. cit., vol. 8, pp. 288-301.
- (26) HEGELHEIMER, op. cit., p. 32.
- (27) KLINK, J.G., "Hauptschule und Realschule" in LENZEN, D., op. cit., vol. 8, pp. 198-210.
- (28) *Idem*, p. 208.
- (29) BLATTNER, F., *Das Gymnasium: Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1960.
- (30) *Idem*, cap. III.
- (31) DERBOLAV, J., "Gymnasium" in LENZEN, D. op. cit., vol. 8, pp. 228-269.
- (32) ROMBERG, H., *Staat und höhere Schule: Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg*, Weinheim und Basle, Beltz, 1979, pp. 56 y ss.
- (33) BLANKERTZ, H., "Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung: Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungs-politik" *Zeitschrift für Pädagogik.*, vol. 23, 1977, pp. 329-343.
- (34) *Idem*, p. 335.
- (35) VON HENTIG, H., *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980, cap. III.
- (36) BLATTNER, F., op. cit., pp. 160 y ss.
- (37) VON HENTIG, H., op. cit., cap. V.
- (38) *Ibidem*.
- (39) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*, Stuttgart, Klett, 1969, crf. cap. I.
- (40) *Ibidem*.
- (41) BUND-LANDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFORDERUNG, *Modellversuche*

- mit Gesamtschulen*. Auswertungsbericht der Projekt-gruppe Gesamtschule, Bühl, Konkordia, 1982.
- (42) Datos tomados de la revista *Bildung und Wissenschaft*, abril, 1985.
- (43) LUDWIG, H. (Hg.), *Gesamtschule in der Diskussion*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1981, p. 143.
- (44) DAHMEN, D. et al. *Gesamtschulen in Europa*, Köln, Bohlau, 1984, pp. 153 y ss.
- (45) Tomado de KILZ, H.W., *Gesamtschule --Modell oder Reformruine?*— Reinbek, 1980.
- (46) *Modellversuche mit Gesamtschulen*, op. cit.



## 2.1. ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN INGLATERRA Y GALES

Prácticamente desde antes de la II Guerra Mundial se ha venido desarrollando un apasionado debate acerca de la educación secundaria inglesa, con dos cuestiones fundamentales. La primera ha consistido en consensuar una adecuada definición de lo que realmente sea la igualdad de oportunidades en educación, para así poder medir, cuantificar y describir el problema; la segunda no ha sido más que el diseño del tipo de estructura educativa más adecuada para lograrla. A decir verdad, el debate se ha concentrado mucho más en esta segunda cuestión, la estructura más apropiada, o en otras palabras, la necesidad o no de un sistema integrado (*comprehensive*) de educación secundaria, cuestión, ésta, que afecta a su vez a otras no menos cruciales como la pervivencia al derecho a poder elegir el tipo de educación deseada, sea o no dentro del sector público.

En la actualidad, la estructura del sistema educativo inglés puede ser descrita como sigue: existe un cierto número de centros públicos de educación preescolar (para niños menores de cinco años de edad), aunque no en una proporción equivalente a las de otros países occidentales. No se trata, lógicamente, de un período obligatorio, pues éste se inicia a los cinco años de edad y se prolonga hasta los dieciséis. Siguiendo en la pirámide educativa, la educación primaria abarca el tronco de edad comprendido entre los cinco y los once años, período generalmente dividido en dos ciclos: *infant schools* (de cinco a siete años de edad) y *junior schools* (siete a once años de edad). Paralelamente, existen también las denominadas *middle schools* que pueden ser tanto propiamente escuelas primarias, siendo consideradas como tales por la Administración, si sus

alumnos tienen edades comprendidas entre los ocho y los doce años de edad, mientras que son consideradas centros de secundaria, si las edades están comprendidas entre los nueve y los trece años.

La educación secundaria presenta un panorama complejo en su estructura. Desde la ley de 1944 la estructura predominante fue la que vino a denominarse "sistema tripartito", muy semejante, en cierto modo, al que hoy rige en la República Federal Alemana, es decir, tres distintas instituciones para cubrir un mismo nivel: *grammar schools* (la más prestigiosa de las tres, de orientación académica), *technical schools* y *secondary modern schools*. Los alumnos eran asignados a uno de los tres tipos de escuela mediante un test de selección conocido por el nombre de *eleven-plus examination*, en razón de la edad a la que debía realizarse el examen, esto es, a los once años de edad, al término de la educación primaria. En teoría, se trataba de asignar cada alumno al tipo de escuela más adecuado a sus necesidades; en la práctica, se trataba de un examen que permitía o vetaba el acceso a la prestigiosa *grammar school* o por lo menos, a alguna *technical school*, de modo y manera que la asignación a una *secondary modern school* era considerada la lógica consecuencia de haber suspendido el *eleven-plus examination*.

Al igual que sucedió en otros países, pronto se hizo notable el descontento con este estado de cosas, tomándolo como el punto de partida para un debate amplio y generalizado sobre la igualdad de oportunidades. Los argumentos a favor y en contra del sistema de división temprana a los once años de edad son de sobra conocidos y pueden ser resumidos como sigue: se afirmaba, por un lado, la imposibilidad de asignar a los alumnos a tan temprana edad con verdadera equidad, es decir, sin que ese acto se transformara en un proceso de selección y segregación social; por otro, los defensores del sistema argumentaron que las *grammar schools* habían proporcionado la posibilidad de movilidad social para un gran número de hijos de familias trabajadoras y que, al mismo tiempo, se habían convertido en un eficaz medio para proveer al país de recursos humanos altamente cualificados, especialmente en el período de la postguerra. La tradición bipartidista del país facilitó la polarización del debate: el Partido Conservador se transformó en un defensor a ultranza del sistema, mientras que el Laborista abogaba por su abolición y el establecimiento de escuelas secundarias integradas. Por otra parte, la proverbial descentralización en materia de

gobierno, así como la autonomía en materia educativa de cada una de las *Local Education Authorities* (LEAs) hicieron posible que durante los años sesenta y setenta las *comprehensive schools* se transformaran en una realidad fehaciente con un gran peso específico, por lo menos en aquellas LEAs de predominio laborista.

El debate político ha continuado hasta hoy. Así, si bien la ley laborista de 1976 decretó obligatoria la reorganización del sistema de enseñanza secundaria para conseguir su integración, la ley conservadora de 1979 derogó los artículos relevantes bajo este punto de vista de la anterior disposición. Hoy por hoy, sin embargo, el ochenta y seis por ciento de los niños ingleses del grupo de edad correspondiente (11-16 años de edad) y más del noventa por ciento de los niños galeses están escolarizados en *comprehensive schools*, aunque este término tiene múltiples significados. Lo más común suele ser una institución única que acoge a los alumnos desde los once a los dieciocho años de edad. En áreas en las que todavía existen *middle schools* la edad de ingreso puede posponerse hasta los doce, trece o incluso catorce años. Por otra parte, algunos centros transfieren a sus alumnos a los denominados *sixth form colleges*, una vez han cumplido los dieciséis años de edad, secuencia, ésta, que hasta bien reciente parecía haberse de implantar mayoritariamente, pero la disminución de la población concernida, consecuencia de la baja tasa de natalidad, lo hace actualmente inviable.

## 2.2. CRITERIOS DE COMPARABILIDAD CON EL SISTEMA ESPAÑOL

La dominancia de las *comprehensive schools* en el ámbito de la enseñanza secundaria en Inglaterra y Gales no significa, en ningún caso, que las restantes opciones hayan desaparecido; la única de las instituciones de enseñanza secundaria de primer ciclo que ha sufrido y acusado más el golpe ha sido la *technical school*, cuya funcionalidad ha sido absorbida por la *modern school*.

Esta multiplicidad institucional, que supone algunas veces cabalgamientos y superposiciones, impide la equiparación del tercer ciclo de la E.G.B. española con una única fórmula en el caso inglés. Ahora bien, el único criterio que permite dicha equiparación es la secuenciación en ciclos del sistema inglés: la frontera entre edu-

ción primaria y secundaria, exceptuando el caso de algunas *middle schools*, aparece con toda claridad a los once años de edad, el momento del *eleven-plus examination* que, por cierto, sigue aún vigente en determinadas zonas netamente minoritarias; del mismo modo, la frontera entre la enseñanza secundaria de primer y de segundo ciclo aparece igualmente clara en razón de otro examen, el *sixteen-plus examination*, del que tendremos ocasión de hablar con más detenimiento. En consecuencia, desde la perspectiva inglesa, el período comprendido entre los once y los dieciséis años de edad correspondería a la enseñanza secundaria de primer ciclo, mientras que desde la perspectiva española, la secundaria de primer ciclo correspondería actualmente tan sólo de los once a los catorce años de edad (tercer ciclo de la E.G.B.). O dicho de otro modo, la educación secundaria de primer ciclo inglesa abarcaría dos años más que la española, incluyendo junto a los tres últimos cursos de la E.G.B. los dos primeros del actual B.U.P.

Pero el problema de la comparabilidad se agrava al considerar el objeto de la comparación: el curriculum. Bien es sabido que no hay en Inglaterra y Gales ninguna prescripción de ámbito nacional que unifique qué materias, qué secuencias de materias, deben enseñarse en los centros escolares. El único elemento que de una u otra forma penetra en el curriculum escolar y lo limita es la existencia de exámenes realizados generalmente por organismos ajenos al centro escolar. Por todo ello, nuestra atención debe centrarse en aquellos exámenes que sancionan el fin de la enseñanza secundaria de primer ciclo y a partir de aquí, entrever de qué modo se organiza el curriculum en la enseñanza secundaria inglesa. Antes, no obstante, examinaremos con detenimiento el resultado de la experiencia de integración operada a través de las *comprehensive schools* y los distintos intentos para lograr un core curriculum unificado para todo el país.

### 2.3. RESULTADOS DE LAS COMPREHENSIVE SCHOOLS

Como se indicó al principio, de las dos cuestiones que ha venido suscitando la educación secundaria en Inglaterra y Gales, la más fructífera ha sido la de la organización institucional. Así lo de-

muestra el éxito que ha tenido la *comprehensive school* en un período de tiempo relativamente corto. Sin embargo, el hecho de tener a todos los niños de la misma edad en la misma institución no parece haber resuelto, ni mucho menos, la cuestión de qué debe aprenderse y cómo en una escuela integrada. El problema se agrava cuando se considera la proverbial autonomía de las LEAs y la no menos tradicional autonomía de cada escuela en lo que a oferta curricular respecta. Examinemos en primer lugar qué se ha conseguido con la generalización de la *comprehensive school*.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta se empezaron a publicar en Gran Bretaña datos obtenidos mediante investigaciones experimentales sobre las *comprehensive schools*. En 1969 apareció uno de los más notables, realizado por Julienne Ford en tres centros escolares: una *comprehensive school* (Cherry Dale), una *secondary modern school* (South Moleberry) y una *grammar school* (Gammer Wiggins). Al mismo tiempo, entre 1968 y 1972, la *National Foundation for Educational Research* (NFER) llevó a cabo un estudio en tres fases sobre el mismo tema, analizando 385, 59 y 12 *comprehensive schools* cada vez con mayor detalle. Pasaremos revista primeramente al estudio de Ford.

Esencialmente preocupada por los aspectos sociales relacionados con la integración de la educación secundaria, sus resultados no puede decirse que fueran precisamente alentadores, aunque debe resaltarse el hecho de que en la *comprehensive school* analizada se empleaba el *streaming*, o agrupamiento de los alumnos según sus niveles de capacidad. La conclusión, con respecto a la posibilidad de que el nuevo centro contribuyera a disminuir la segregación y la diferenciación originada por la clase social de procedencia, no deja de ser sorprendente:

*"La evidencia de esta muestra sugiere que si existe algún tipo de escuela que disminuye la probabilidad de que se produzca clasismo en las relaciones sociales informales dentro del aula, no es la escuela integrada, sino la grammar school."*<sup>1</sup>

Lógicamente, Ford no había sido capaz de encontrar una verdadera *comprehensive school*, exactamente la misma dificultad con la que topó el estudio de la NFER: de las cuarenta y cinco es-

cuelas que dieron curso a los tests de rendimiento durante la primera fase de investigación,

*"...sólo nueve contaban con lo que se podría denominar matrículas "comprendivas" o de diversa procedencia y rango de aptitudes en el curso 1967/68. De ellas, sólo siete pueden ser consideradas totalmente integradas..."*<sup>2</sup>

El resultado de la tercera fase de la investigación de la NFER es, en cierto sentido, mucho más completo. En dicha fase, la investigación recurrió a doce *comprehensive schools* con una amplia variedad en cuanto a organización y estructura interna. Este factor, combinado con el número relativamente bajo de centros escolares tratados en el estudio, inhibió el tipo de conclusión que, por generalizable, hubiera sido normativo. Sólo para tomar un ejemplo, en lo que respecta a la cuestión de la integración social, las únicas conclusiones a las que se pudo llegar fueron las siguientes:

*"Sólo en dos escuelas, que pertenecen a dos comunidades inglesas bien definidas, se ha conseguido lograr un nivel de integración social que parece satisfactorio. En ambos casos los alumnos desarrollan una red de amistades continuamente en crecimiento. Dentro de la red existen subgrupos, cada uno de los cuales cuenta generalmente con un rasgo común, sea la capacidad, la clase social, la participación deportiva, las aspiraciones, la conducta o la proximidad en el vecindario. Y son los múltiples cruces entre estos subgrupos los que rompen las divisiones implicadas por aquellos rasgos. Esto se da tanto en una escuela con streaming como en otra sin él."*<sup>3</sup>

El párrafo en cuestión no parece muy consolador para los defensores de la integración, por lo menos en lo que respecta a la cuestión de la solidaridad social. Ahora bien, en lo que respecta a la cuestión de los logros académicos, el estudio de la NFER sí fue acogido con los brazos abiertos. De las once escuelas que aportaron los datos estadísticos solicitados, tan sólo una tenía mayor número de alumnos más capacitados que la media que le correspondía e inversamente, cinco tenían una proporción alta de alumnos menos capacitados que la media. Con todo,

*“al llegar el quinto curso, las comprehensive schools de este estudio cuentan con mayor número de alumnos que permanecen escolarizados y adquiriendo cualificaciones que el que postulan las estadísticas nacionales. Tan sólo en dos de las once escuelas, las proporciones eran menores que la media nacional. Estos resultados son importantes porque significan que los alumnos de capacidad media e inferior a la media, además de los más capacitados, sienten la tentación de permanecer en la escuela voluntariamente más allá de la edad en la que finaliza la obligatoriedad escolar; y esto acontece con poblaciones escolares que cuentan con bajos porcentajes de alumnos de capacidad alta.*

*Comparados con los niveles nacionales, los expedientes de los alumnos que prosiguen hasta la sixth form pueden ser descritos como medios o algo más altos, pero los resultados en los exámenes resultan ser medios o algo más bajos. No obstante, si se tienen presentes las características de los alumnos en cuestión, los niveles de los exámenes en la sixth form parecen satisfactorios.”<sup>4</sup>*

Esta conclusión venía a ser coincidente con la que una década antes se había obtenido en Suecia, pero dejaba sin respuesta la importante cuestión de cuál era el efecto de la escuela integrada sobre el rendimiento académico del alumno capacitado. El estudio de la NFER siguió una línea ajena a todo compromiso en este punto, quedando todavía como un problema muy conflictivo y que ha de merecer estudios más en profundidad.

Desde este punto de vista, los resultados del movimiento de integración son analizados de muy diversa manera incluso en un mismo periódico. Así, por ejemplo, el *Times Educational Supplement*, en julio de 1974, en un artículo titulado “Manchester shaken by survey of comprehensives”, afirmaba que “la proporción de alumnos de Manchester que aspira al G.C.E. ‘O’ level ha decrecido firmemente desde que se produjo la reorganización comprensiva en 1967”. Tres meses más tarde, el mismo periódico en un artículo titulado “Exam passes up in all-in Sheffield” decía que “las matrículas para los exámenes y los aprobados habían aumentado en las escuelas subvencionadas de Sheffield desde que se produjo la reorganización comprensiva”. Por último, en marzo de 1977, un

informe del mismo periódico sobre los niveles de rendimiento en las escuelas de Leicestershire afirmaba tajantemente que "está claro que las escuelas integradas bien organizadas pueden dar mucho de sí en términos de resultados en los exámenes, por lo menos consiguiendo el nivel nacional medio..."<sup>5</sup>.

Nadie puede ya frenar el empuje de las *comprehensive schools*, las cuales probablemente se transformen en la única solución institucional a la enseñanza secundaria de primer ciclo. Ahora bien, sería inapropiado suponer que todas las *comprehensive schools* de Inglaterra y Gales están organizadas siguiendo el mismo patrón. En buena medida, la responsabilidad de la existente variabilidad recae en la famosa Circular 10/65 en la que, si bien es verdad que se aceptaban hasta seis distintas fórmulas de organización interna, no es menos cierto que se omitía toda referencia a los agrupamientos de los alumnos: ni una palabra sobre agrupamientos heterogéneos, *banding*, *setting* o *streaming*, el verdadero caballo de batalla en el que cabe encontrar las causas de los resultados en términos sociales y académicos de la reforma comprensiva.

## 2.4. HACIA UN MAYOR CONTROL DEL CURRÍCULUM

Como ya se dijo al iniciar el anterior apartado, el éxito indudable de las *comprehensive schools* no ha ido acompañado de un movimiento de convergencia curricular. Que las estructuras de los centros escolares sean aparentemente similares no significa que en cada uno de ellos los alumnos estudien las mismas materias ni de igual manera.

La enseñanza en Inglaterra y Gales aparece íntimamente vinculada con el concepto de autonomía: autonomía de las LEAs, autonomía de los centros, autonomía del profesorado. Todo ello se traduce en una falta de consenso sobre el currículum escolar que se hizo especialmente agria a mediados de los años setenta. En 1975, por ejemplo, el escándalo nacional producido a raíz de los sucesos acaecidos en la William Tyndale Junior School en Islington reabrió el debate sobre en manos de quién debía recaer la responsabilidad del control de los métodos de enseñanza y de los contenidos curriculares. A juicio de buena parte de la opinión pública, la

*comprehensive school* era la culpable del descenso en los niveles de exigencia escolares. En octubre de 1976 el DES publicó un *Yellow Book* preparando una conferencia que poco después impartiría el Primer Ministro Callaghan en el Ruskin College. Uno y otra intentaban demostrar la necesidad de una vuelta al control centralizado del curriculum, como medio para devolver la confianza de la opinión pública en el sistema educativo. El *Yellow Book* resaltaba que las escuelas "se habían vuelto demasiado relajadas y exigían muy poco trabajo, niveles inadecuados de rendimiento en materias formales a sus propios alumnos". A la vez, se refería a los resultados de la falta de motivación y de una excesiva variabilidad curricular:

*"Una de las consecuencias de la inexperiencia de los profesores (en algunos casos, de su incapacidad) puede haber sido su preocupación por los problemas disciplinarios. Son muchos los profesores convencidos de que han sido acentuados por la reforma comprehensiva y por la prolongación del período de obligatoriedad escolar. En un intento casi desesperado de modificar los estilos de enseñanza y aprendizaje, para conseguir así la atención y la cooperación de sus alumnos más difíciles, algunos de ellos posiblemente hayan ido demasiado deprisa, haciendo decaer sus niveles de exigencia y siendo incapaces de desarrollar nuevos estilos de evaluación."*<sup>6</sup>

La conclusión: ya había llegado el momento de establecer un core curriculum común para todos los alumnos. Poco después, Callaghan aseveró, en su conferencia en el Ruskin College, que estaba "inclinado a pensar que debería existir un curriculum básico con niveles universales"<sup>7</sup>. El debate continuaría en julio de 1977 con la publicación de *Education in Schools*, donde se anunciaba que los Secretarios de Estado competentes estaban intentando iniciar "una revisión de las disposiciones curriculares" y establecer "un amplio convenio con sus colaboradores en el servicio público de la educación para conseguir una nueva estructura para el curriculum, destacando aquellas partes que deberían protegerse especialmente, puesto que, en determinados niveles, existen objetivos comunes a todas las escuelas y a todos los alumnos"<sup>8</sup>. Propiciado por Callaghan, el debate a partir de *Education in Schools* se centraría en cuatro temas fundamentales: el curriculum para los niños de cinco

a dieciséis años de edad, la evaluación, la formación del profesorado y la relación entre la escuela y el mundo laboral.

Siguiendo dichas indicaciones, los trabajos iniciales del DES se centraron en la determinación de las materias a enseñar, los contenidos a cubrir e incluso el tiempo que debía dedicarse a cada uno de ellos. Pero el resultado electoral ulterior, junto al asesoramiento del *H.M. Inspectorate* y las consultas realizadas con otras instancias diluyeron el intento original y el resultado final fue bien distinto. En *The School Curriculum*, el DES —ahora ya bajo el control conservador— seguía defendiendo la necesidad de una mayor intervención estatal, pero sus recomendaciones curriculares se limitaron a una vuelta a los elementos básicos: las escuelas debían proporcionar una base adecuada en lectura, escritura, cálculo y otras destrezas esenciales para una sociedad tecnológica<sup>9</sup>. Las recomendaciones más específicas seguían, no obstante, tomando como punto de partida la autonomía de las LEAs, a quienes se exigía una política clara en materia curricular, de modo que aun reconociendo que los detalles de dicha política debían ser desarrollados por cada una de las escuelas —como siempre ha sido—, se solicitaba de las LEAs documentos escritos en los que delimitar sus objetivos curriculares, así como que pusieran en marcha mecanismos para controlar su desarrollo con la colaboración del *H.M. Inspectorate*.

Con respecto a la situación anterior, lejos sin embargo de los objetivos inicialmente marcados por el Gobierno laborista, el nuevo documento dejaba claro que el curriculum no podía quedar, sin más, a la discreción del profesorado, sino que las LEAs debían ejercer un control más estricto. No cabe, empero, encontrar ningún pronunciamiento específico sobre el tipo de contenidos curriculares deseables según el DES, sino tan sólo afirmaciones genéricas. Para centrarnos en la fase que aquí nos interesa, *The School Curriculum* proponía para los alumnos de once a dieciséis años de edad un curriculum común y compensado, que impidiera la falta de coherencia del sistema que exige de los alumnos una especialización indeseable en el tercer curso de enseñanza secundaria, el momento en el que se debe optar por el examen a pasar (GCE o CSE) y las materias en que se desea hacerlo (como detallaremos más adelante). El nivel y los contenidos a estudiar debían estar relacionados con la capacidad y las aspiraciones de cada alumno; pero, a pesar de todo, se recomendaba que todos los alumnos estudiaran inglés,

matemáticas, ciencias, educación religiosa, educación física, algo de humanidades y alguna actividad práctica y artística. La mayoría de los alumnos debería estudiar también una lengua extranjera, si fuera posible a lo largo de los cinco años de la enseñanza secundaria de primer ciclo. En otro orden de cosas, se resaltó el papel de una provisión sistemática de orientación personal y profesional, así como la necesidad de cursos de diseño, tecnología y materias afines especialmente pensados para quienes se preparaban para el ejercicio de una profesión a corto y medio plazo.

En resumen, *The School Curriculum* queda muy lejos de ser una prescripción detallada de contenidos curriculares, puesto que sólo ofrece líneas generales. Claro está que en el momento en que apareció, en 1981, haber sido más explícito hubiera podido significar incidir en la necesidad de más profesorado, cuando era evidente su escasez; es decir, hubiera tenido claras consecuencias económicas. Por ello, en circunstancias de receso económico para el sector educativo, no debe sorprender que una circular en la que se desarrollaba lo propuesto en el documento se limitara a aconsejar a las LEAs que se aseguraran de que las escuelas hicieran todo lo posible “en la medida de sus recursos”<sup>10</sup>.

## 2.5. LOS EXAMENES Y SU INFLUENCIA EN EL CURRÍCULUM

Cuanto se acaba de decir no debe interpretarse en el sentido de que no exista en Inglaterra y Gales ningún tipo de mecanismo que permita el control sobre el curriculum de la enseñanza secundaria. Todos los alumnos de este nivel convergen —excepción hecha de quienes abandonan el sistema educativo sin ninguna cualificación o certificado— en los denominados *sixteen-plus examinations*. Exámenes, éstos, que, como su nombre indica, se suelen pasar a los 16 años de edad y que son administrados generalmente por juntas *examinadoras* ajenas a las escuelas, de acuerdo con unos programas que, también por regla general, son promulgados por aquéllas. De esta forma, dentro de la compleja estructura de la enseñanza secundaria de primer ciclo en Inglaterra y Gales, lo que decide cuál va a ser, en definitiva, el curriculum a cursar por el alumno durante este período es el tipo de examen que desea pasar a su término, es decir,

a los dieciséis años de edad. Es al llegar al tercer curso de enseñanza secundaria cuando el alumno debe optar por el examen y las materias en que desea realizarlo. El problema y la controversia aparecen cuando se considera que los contenidos para cada materia vienen prescritos por las juntas encargadas de administrar los exámenes, lo cual demuestra el mecanismo indirecto del que se sirve el Estado para dictar, con matizaciones, el curriculum de la enseñanza secundaria.

El camino o secuencia normal para el alumno de este período es realizar estudios durante cinco cursos para presentarse luego, bien al *General Certificate of Education, Ordinary level* (GCE, 'O' level), bien al *Certificate of Secondary Education* (CSE). En ambos casos el alumno se presenta materia por materia, hasta conseguir el número de certificados que desee obtener. Este número es variable, desde una a diez materias, aunque por término medio se intente pasar el examen en cinco de ellas aproximadamente. Los que se consideran más capacitados se suelen presentar al GCE-O level, pensado en teoría para el veinte por ciento más capacitado del alumnado, en tanto que el CSE se postula para el cuarenta por ciento inmediatamente posterior. En la práctica, a pesar de un sistema de equivalencias existente entre las calificaciones obtenidas en uno y otro examen, los alumnos que desean cursar estudios superiores siempre se presentan al GCE y no al CSE, considerado de rango inferior, para un abanico que normalmente oscila entre cinco y ocho materias y que supone cinco y ocho exámenes respectivamente. Conseguido el GCE-O level, el alumno cursará dos años más de estudios para presentarse a los dieciocho años de edad al *GCE-Advanced level*, por lo menos en dos materias distintas, siendo éste el mínimo que se exige para el acceso a la enseñanza superior. En este supuesto, las combinaciones más típicas para el GCE-O level son: inglés, historia y geografía (para quienes desean cursar una carrera de letras) y, en segundo lugar, matemáticas, física y química (para quienes desean cursar una carrera de ciencias).

Dicho de otro modo, aunque los alumnos con buenas calificaciones en el CSE están legalmente capacitados para presentarse luego, a los dieciocho años de edad, al GCE A-level, lo cierto es que el CSE se considera meramente como un certificado de fin de estudios que capacita para el ingreso en el mercado de trabajo a los dieciséis años de edad. En este sentido debe señalarse que todavía

sigue siendo muy alto en Inglaterra, especialmente en las grandes ciudades, el porcentaje de jóvenes que abandona el sistema educativo sin haber pasado ninguno de los dos exámenes, lo cual les coloca en situación muy difícil, dado el declive de los puestos de trabajo para trabajadores no cualificados.

En lo que respecta, pues, al curriculum, la ley no exige más que la enseñanza obligatoria de una sola materia, educación religiosa, tal y como prescribe la ley de 1944. Todo el resto queda a discreción de las LEAs —verdaderas responsables legales del curriculum de su área de influencia—, delegando en la práctica su responsabilidad en el director y el consejo de centro de cada escuela, lo cual, a su vez, significa que es el director quien, conjuntamente o no con el equipo de profesores, toma las decisiones respecto a qué materias deben ser enseñadas, en qué proporción con respecto a las restantes y qué contenidos dentro de cada materia.

Esta autonomía realmente sorprendente es el origen de un gran volumen de literatura sobre, en particular, el curriculum de la escuela secundaria<sup>11</sup>. Generalmente se trata de estudios teóricos que acentúan, por un lado, el esencialismo y por otro el etnocentrismo; no es extraño, por tanto, que se les acuse de “insulares” en el sentido de que no tienen en cuenta más que su propia tradición curricular, con algunas escasas referencias a los Estados Unidos y poco más. De ahí también que se señale con frecuencia que, a pesar de haber descendido el peso específico de los clásicos en el curriculum de la enseñanza secundaria, el que hoy se ofrece en las escuelas es similar al que se ofrecía unos treinta años atrás<sup>11</sup>. En un centro típico los alumnos siguen el mismo curriculum durante los tres primeros años y en los dos últimos años sólo comparten un pequeño core curriculum al que se añade una gran variedad de materias opcionales encaminadas a preparar para los exámenes GCE O-level y CSE. Aunque, si se examinan los horarios, las escuelas parecen no diferenciarse mucho entre sí, la experiencia del cambio de escuela, originada por un cambio de domicilio, por ejemplo, puede muy bien significar una situación de real desorientación y frustración para el alumno. De hecho, las materias más repetidas son: inglés, matemáticas, ciencias, un idioma moderno, historia, geografía, educación religiosa, educación física, *games*, manualidades y arte (en algunos casos, historia y geografía aparecen juntas bajo la denominación de *humanities course*). A partir del cuarto

curso (14-15 años de edad) la mayoría de los alumnos seguirá recibiendo matemáticas, inglés, *games*, educación religiosa y educación física, que forman parte del core curriculum, y añadirá a estas materias la que escoja libremente de un amplio abanico. Por muy extraño que pueda parecer, no todos los alumnos cursan en cuarto y quinto ciencias e idioma moderno, aunque se intente generalizar esta posibilidad.

El sistema ha derivado en una sutil forma de agrupamiento espontáneo de los alumnos: los más capacitados cursan las asignaturas más apreciadas, más difíciles o de mayor estatus y los menos capacitados, el resto. Esto puede significar que, por ejemplo, en un centro de secundaria de un suburbio de Birmingham dos alumnos cursen el mismo core curriculum (inglés, matemáticas, estudios sociales —incluyendo educación religiosa—, *games* y educación física), pero mientras el primero sigue como asignaturas optativas francés, química, física y biología, el segundo cursa sastrería, hostelería, manualidades en madera y psicología infantil. No hará falta decir que probablemente el primero se presente al GCE O-level, mientras que el futuro más probable del segundo sea que abandone el centro sin ningún certificado o que opte por presentarse al CSE.

El problema de cómo se introducen las materias optativas en las escuelas, es decir, a tenor de qué criterios, no tiene fácil respuesta porque hay fenómenos un tanto contradictorios. Dado que, como ya se indicó, cada escuela tiene plena autonomía, el procedimiento más usual consiste en la pura oferta de asignaturas por parte de los profesores con que cuenta el centro; por supuesto, las asignaturas finalmente ofrecidas serán el resultado de la formación con que cuenten dichos profesores, lo cual dice bien poco acerca de un curriculum plenamente debatido. Una segunda fórmula no menos sorprendente es la intromisión del Gobierno Central cuando considera que debe dar salida a una necesidad sentida por todo el país. Este ha sido el caso del *Youth Training Scheme* y también del *Micro Electronics Program*, con los que se intenta introducir las nuevas tecnologías en la escuela, sin embargo, lo único que el DES puede hacer, y está legalmente capacitado para hacer, es colocar ordenadores en las escuelas y formar a los profesores que lo deseen, pero en ningún caso forzar a su introducción y uso obligatorio en el aula.

Hasta cierto punto, la reciente historia escolar de Inglaterra y

Gales está salpicada de constantes intentos de introducir un core curriculum obligatorio en todas las escuelas, enfrentando al poder central con la proverbial autonomía de las LEAs y de los centros escolares. Uno de los más culminantes momentos fue la creación en 1964 del *Schools Council* como organismo nacional encargado del desarrollo curricular. El forcejeo entre el DES y las *Teachers Unions* se resolvió en el mismo momento en que el *Schools Council* fue enteramente dominado por los representantes de éstas, de modo que en lugar de contribuir al desarrollo de un curriculum nacional, lo único que consiguió fue sancionar el preexistente estado de cosas, es decir, el control del curriculum por parte del profesorado y en especial, de los directores escolares. No es extraño que veinte años después de ser creado, el *Schools Council* desapareciera en 1984. No llegó a dar de sí lo que el DES esperaba: un curriculum nacional. Ni tampoco fue eficaz en lo que respecta a la introducción de un nuevo examen que suprimiera la gran variedad existente.

La sustitución del *Schools Council* por el *Secondary Examinations Council*, por su parte, y por el *School Curriculum Development* demuestra a todas luces la nueva estrategia a seguir por el Gobierno conservador. Mientras el segundo organismo aparece especialmente inclinado al desarrollo curricular de la educación primaria y con menor estatus que el primero, va a ser éste quien decida, a través de los exámenes, el curriculum de la enseñanza secundaria. La operación en sí tiene —o mejor, está teniendo— dos fases: en primer lugar, la sustitución de la duplicidad existente entre el GCE O-level y el CSE por un nuevo examen, el *General Certificate of Secondary Education*; en segundo lugar, este nuevo examen lleva aparejada la elaboración de unos criterios nacionales que indudablemente tenderán a unificar los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria, aunque sólo sea porque el nuevo examen se postula para la totalidad de la población concernida y no tan sólo para el sesenta por ciento más capacitado (porcentaje cubierto por los antiguos GCE y CSE).

Resumir la historia del nuevo GCSE no es fácil. En principio, puede considerarse una consecuencia lógica de la reforma de la enseñanza secundaria, que conllevó la introducción de las *comprehensive schools*. En el mismo momento en que estos centros se transformaron, si no en la única, sí por lo menos en la opción mayoritaria para cursar este período educativo, lo lógico era esperar la

desaparición de distintos certificados para subsumirlos en uno solo que sancionara el fin de los estudios. Este es el sentido de las distintas propuestas lanzadas por el *Schools Council* y que tendremos ocasión de repasar más adelante. El entonces Gobierno laborista creó un comité especial para el estudio de esta cuestión, que dio lugar al *Waddel Report* (1978) y cuya conclusión fue que la posibilidad de un único examen a los dieciséis años de edad para toda la población concernida era “pedagógicamente deseable”. También el Gobierno conservador que le sucedió estuvo de acuerdo en este extremo, aunque condicionó su establecimiento al consenso sobre la formulación de unos “criterios nacionales” sobre los que las juntas examinadoras habrían de basar los programas de examen y los criterios de evaluación. Un comité conjunto, compuesto por las juntas examinadoras del GCE y del CSE, llevó a cabo esta tarea cuyos resultados se sometieron a la aprobación del Secretario de Estado (por entonces, Sir Keith Joseph, dimitente en junio de 1986).

Más adelante tendremos ocasión de exponer en detalle los rasgos principales del nuevo GCSE; baste por ahora hacer hincapié en algunos detalles que demuestran de qué modo va a influir en la configuración de los currícula de la enseñanza secundaria de primer ciclo. Para empezar, como ya se indicó, los programas de examen —sobre los cuales se construye el curriculum de los dos últimos años de la enseñanza secundaria de primer ciclo— van a seguir siendo responsabilidad de cada una de las juntas examinadoras. Pero, y he aquí dos importantes novedades, tendrán que ser sometidos al DES, encargado de juzgar su adecuación a los criterios nacionales, y su número se reducirá drásticamente (hay que pensar, en este sentido, que las posibilidades de obtener un GCE O-level incluyen alrededor de cincuenta distintas materias, por término medio, mientras que el nuevo GCSE sólo contempla por ahora veinte). Igualmente, a medida que el nuevo certificado vaya tomando cuerpo, se añadirán a los criterios nacionales sobre los programas de examen otros no menos importantes: los criterios nacionales sobre las calificaciones y la evaluación.

Este breve recorrido por algunas de las características más significativas revela, sin lugar a dudas, el gran paso que puede suponer en términos de control del curriculum de la enseñanza secundaria de primer ciclo por parte del Gobierno Central. De todos modos, para sopesar más adecuadamente lo que el nuevo GCSE puede su-

poner en un futuro próximo —los primeros cursos no se impartirán antes de septiembre de 1986 y los primeros exámenes no se realizarán antes de 1988—, será preciso estudiar con cierto detalle las características generales del sistema actual, con la duplicidad entre el *General Certificate of Education* y el *Certificate of Secondary Education*.

## 2.6. GENERAL CERTIFICATE OF EDUCATION

La historia del *General Certificate of Education* se remonta a la época de las reformas sociales que supusieron un aumento de la demanda de educación durante el siglo XIX. La competitividad para ingresar en las universidades y en determinadas profesiones se incrementó hasta tal punto que no tardaron en instaurarse verdaderos sistemas de selección. Ya en 1800 la Universidad de Oxford exigía exámenes escritos como medio para identificar las capacidades y el nivel de los candidatos<sup>12</sup>. Cincuenta años más tarde, los exámenes de ingreso en la Administración Civil llegaron a tener una influencia decisiva en el curriculum ofrecido por las *grammar schools*, donde los jóvenes se preparaban para conseguir un puesto de trabajo en el país o en alguna de las numerosas colonias que ya por entonces poseía el Imperio británico. A partir de 1877, Oxford y Cambridge empezaron a conferir certificados a aquellos alumnos que aprobaban con éxito sus estudios.

Semejante proliferación de *external examinations* (exámenes ajenos a los centros escolares en los que se cursan estudios), de los que se acaban de ofrecer tres ejemplos, ya fue resaltada por la *Taunton Commission* en 1868 y aún más por la *Bryce Commission* en 1895. En ambos casos se sugirió la creación de un organismo central de coordinación que no sería una realidad hasta el año 1917, cuando se creó el *Secondary School Examinations Council*. En este Consejo estaban representadas las LEAs, el profesorado y, por encima de todo, las universidades, en cuyos locales se realizaban los exámenes y que controlaban las juntas de exámenes. En 1911, un informe del Comité Consultivo sobre exámenes, en el que se declaraba que los *external examinations* eran tanto necesarios como deseables, resaltó, no obstante, algunos graves defectos: el número de exámenes era excesivo y, lo que aún es peor, con escasa coordinación

entre ellos; por otra parte, el abanico de materias o posibilidades de examen era muy reducido, en detrimento del curriculum escolar, su expansión en número de opciones y su variedad: la enseñanza, por último, estaba excesivamente centrada en el profesor, sin que se tuviera en cuenta la posibilidad de una aproximación individual de cada alumno a la materia en cuestión<sup>13</sup>.

Semejantes críticas condujeron al desarrollo del denominado *School Certificate Examination*, introducido en 1917, siendo su objeto "comprobar que se ha completado con éxito un curso de educación liberal, contemplada principalmente como un preliminar a las variadas formas de educación superior"<sup>14</sup>. El propósito era que se convirtiera en el único examen de educación secundaria. Sin embargo, se convirtió, en un primer momento, en un examen a las escuelas, a los centros, ya que hasta 1929 se examinaba la totalidad de una clase o curso. A los candidatos se les exigía aprobar cinco materias, incluyendo una, por lo menos, de los tres grupos siguientes: humanidades, lenguas extranjeras y matemáticas y ciencias. Naturalmente, se enfatizaron las materias académicas, aunque más tarde formarían un cuarto grupo junto a otras materias de carácter práctico<sup>15</sup>.

Al *School Certificate Examination* seguía el *Higher School Certificate*, una especie de examen de matrícula para la enseñanza superior que se pasaba a los dieciocho años de edad. Los candidatos se presentaban a dos materias principales y a otras dos subsidiarias. De nuevo, la influencia de las universidades era patente, aun cuando este certificado tendió a convertirse en objetivo para una gran mayoría de alumnos, de modo que quienes no lo aprobaban experimentaban un profundo sentimiento de fracaso (tal y como puso de relieve el *Spens Report* en 1938). En cualquier caso, se criticó duramente el hecho de que un examen dictara el contenido de los curricula escolares, máxime cuando el examen dependía directamente de las universidades.

La deseable reforma se vio postpuesta por el advenimiento de la II Guerra Mundial, aunque durante su transcurso, concretamente en 1943, el *Norwood Committee* propuso la creación de un nuevo examen, a realizar tan sólo en una única materia, que sería realizado por los propios profesores, en la misma escuela, a los dieciséis años de edad, seguido a los dieciocho años de un *external examination* en algunas materias concretas<sup>16</sup>.

### 2.6.1. El establecimiento del GCE

En 1947 el *Secondary School Examination Council* dio a la luz un informe en el que se proponía el establecimiento del *General Certificate of Education (GCE)*. En principio, deberían existir tres distintos niveles: ordinario (*O-ordinary*), avanzado (*A-advanced*) y en profundidad (*S-scholarship*). El examen sería por materias, de modo que un alumno que se presentara a una materia concreta en el nivel avanzado no tendría por qué presentarse a la misma en el nivel ordinario. Inicialmente, el GCE sería controlado por las universidades, para pasar luego a manos del profesorado de enseñanza secundaria. No obstante, las universidades impusieron pronto su propio criterio, asegurándose de que los requisitos para la matrícula en las universidades no variaran con respecto al antiguo *School Certificate*: se exigían cinco aprobados en el GCE, incluyendo obligatoriamente inglés, una lengua extranjera y matemáticas o ciencias. Años después, dichas exigencias se redujeron, pero en aquel momento estaba claro que lo que pretendían las universidades era retener su control sobre los currícula de la enseñanza secundaria. Originariamente, se pretendió que el examen fuera pasado a los dieciséis años de edad, pero a principios de los años cincuenta también este requerimiento fue revisado.

Con el paso de los años, el GCE se transformó en un certificado prestigioso, no sólo a los ojos de alumnos y profesores, sino también a los de familias y empresarios, hasta el punto de que en 1959 el *Crowther Report* reveló que en las *secondary modern schools* (un tipo de centro secundario para el cual no estaba pensado el GCE) se hacía creciente uso de este certificado<sup>17</sup>. De todos modos, el GCE se parecía mucho al antiguo *School Certificate* en la medida en que ambos representaban inicialmente un examen de acceso a las universidades, pero a la vez se diferenciaban en que ahora el GCE pretendía ser "inequívocamente una evaluación externa de cada candidato"<sup>18</sup>.

### 2.6.2. Organización del GCE

En Inglaterra y Gales el GCE es administrado por ocho distintos organismos:

- a) Associated Examining Board
- b) University of Cambridge Local Examinations Syndicate
- c) Joint Matriculation Board
- d) University of London
- e) Oxford and Cambridge Schools Examination Board
- f) Oxford Delegacy of Local Examinations
- g) Southern Universities Joint Board
- h) Welsh Joint Education Committee

La simple enumeración de los organismos deja patente la irrefutable presencia de las universidades como cuerpos examinadores. En teoría, los candidatos pueden presentarse a examen en cualquiera de ellos, pero en la práctica existen algunas restricciones; así, por ejemplo, el *Welsh Board* opera sólo en Gales y el *Joint Matriculation Board*, sólo en el Norte y en los Midlands. Por otra parte, para disminuir los costes, son muchas las LEAs que limitan el número de cuerpos examinadores con los que una escuela determinada puede operar. Aun así, en 1971 el *Schools Council* consideró mucho más ventajosa la posibilidad de que las escuelas tuvieran libertad absoluta a la hora de escoger el organismo ante el que sus alumnos debían examinarse, porque esto permitía una inmensa variedad de programas distintos de examen y a la vez, de diferentes técnicas de examen<sup>19</sup>.

La composición de las juntas de examen (*GCE boards*) es similar en todo el país: todas cuentan con comités en los que se encuentran representantes de las LEAs, de los sindicatos de profesores y de variadas instituciones educativas<sup>20</sup>. La mayoría de estas juntas están estrechamente relacionadas con las universidades, las cuales con frecuencia albergan a las juntas en sus propios locales (con la excepción del *Associated Examining Board*)<sup>21</sup>. A esto debe añadirse el hecho de que las juntas tienden a autofinanciarse.

### 2.6.3. Modos y materias sujetas a examen

En la actualidad, el GCE consta de dos niveles distintos: *Ordinary* (que normalmente se pasa a los dieciséis años de edad) y *A-advanced* (normalmente, a los dieciocho años de edad). No existe

ninguna restricción al número de materias en las que cabe obtener los correspondientes GCEs, excepción hecha de que para ingresar en una universidad el requerimiento mínimo es de dos GCE de nivel avanzado.

Así pues, el GCE no es un examen en el que tengan cabida a un tiempo todas las materias estudiadas por el alumno a lo largo de su escolaridad secundaria (de primer ciclo, si se tratara de *O-level*, o de segundo ciclo, de tratarse del *A-level*); en otras palabras, no se trata de una reválida. Por el contrario, el GCE certifica que el alumno a quien se le expide se ha examinado con éxito de una materia concreta, a un nivel concreto (bien sea avanzado u ordinario); por lo tanto, como quiera que el GCE puede obtenerse en cualquier momento de la vida, es posible acumular varios GCE en diferentes materias y con variedad de niveles.

El panorama se complica considerablemente si se considera que, en primer lugar, cada una de las juntas es absolutamente autónoma respecto a las materias de las que examina y, lo que aún es más importante, respecto a los programas de examen; de este modo, la equivalencia entre dos GCE otorgados por distintas juntas para una misma materia no significa que los alumnos en cuestión se hayan examinado necesariamente de los mismos contenidos. En segundo lugar, en materias clásicas o tradicionales, como pueda serlo la lengua inglesa, una misma junta examinadora ha llegado a ofrecer hasta 272 posibles programas distintos de examen para el nivel ordinario, sujetos a la elección del alumno, y 36 en el nivel avanzado; en todos los casos, el GCE expedido lleva la misma denominación: la lengua inglesa. En tercer lugar, no todos los alumnos que se presentan a una misma materia y a un mismo nivel tienen por qué examinarse bajo el mismo "modo". Existen tres distintos modos de examen, esto es:

- Modo 1: el examen se realiza sobre la base de unos programas establecidos y publicados por una junta examinadora.
- Modo 2: el examen, también llevado a cabo por una junta examinadora, se realiza sobre la base de unos programas diseñados por una escuela o grupo de escuelas y convenientemente aprobados por la junta correspondiente.
- Modo 3: el examen se realiza sobre la base de unos programas diseñados por una escuela o grupo de escuelas que son las

que llevan a cabo el examen y lo califican, bajo la coordinación de la junta correspondiente.

Se puede decir que, generalmente, el Modo 3 es el más común en el nivel ordinario —particularmente en materias pertenecientes al ámbito de las letras—, con la excepción de la lengua inglesa, que normalmente es examinada bajo el Modo 2, que permite un mayor control de las juntas sobre los niveles de los alumnos. Siguiendo esta misma tónica, el Modo 3 es prácticamente desconocido en el nivel avanzado, precisamente porque es el menos indicado para poder garantizar la conservación de niveles altos de rendimiento, habida cuenta de que el nivel avanzado es condición necesaria para el acceso a la universidad.

Si se dejan a un lado las materias de corte clásico, presentes de forma ineludible en todos los currícula de prácticamente todos los centros de secundaria del país, como la lengua inglesa, la historia y la geografía, las matemáticas, las ciencias, etc., la variedad de materias en las que es posible obtener un GCE resulta verdaderamente sorprendente. Las siguientes listas muestran las materias introducidas a partir de 1960 en ambos niveles (se excluyen las materias clásicas citadas anteriormente y, por otra parte, toda la gama de las lenguas modernas):

**Nivel avanzado:** estudios generales, estudios políticos, estudios sociales, sociología, economía, derecho, psicología, historia del arte, estadística, computación, física y matemáticas (ambas a la vez), ciencias físicas, química aplicada, biología social, biología humana, ingeniería, ciencias aplicadas a la ingeniería, dibujo lineal aplicado a la ingeniería, elementos de diseño en ingeniería, dibujo técnico, electrónica, ciencias de la computación, ciencias de la horticultura, economía doméstica:

**Nivel ordinario:** estudios generales, inglés hablado, ballet, drama y artes teatrales, sociología, historia económica, historia de América, historia universal, gobierno, economía y comercio, economía social, historia social y económica, traducción de clásicos, estudios clásicos, latín y estudios clásicos, griego y estudios clásicos, derecho, principios generales de derecho inglés, historia y valoración de la música, estadística, estadística complementaria, matemáticas y estadística, matemáticas aplicadas a la biología, geología, ciencias físicas, ciencias del medio ambiente, estudios

sobre el entorno rural, astronomía, ciencias aplicadas a la ingeniería general, teoría y práctica de la ingeniería, elementos de diseño aplicados a la ingeniería, ciencia de los materiales, ciencia y tecnología aplicadas, artesanía, diseño y tecnología, estudios sobre la comunidad y el hogar, dietética y nutrición<sup>22</sup>.

Una simple ojeada a las materias enumeradas bajo el epígrafe correspondiente al nivel ordinario deja bien patente la extrema variedad curricular que caracteriza los centros de secundaria de primer ciclo de Inglaterra y Gales.

#### **2.6.4. Evaluación y calificación de los exámenes**

A lo largo y ancho de todo el país, las ocho juntas examinadoras están organizadas siguiendo las mismas directrices generales. Como ya se indicó, los programas de examen son responsabilidad de la junta, la cual nombra al Examinador Jefe y supervisa el diseño de los exámenes y su calificación. La junta se encarga también de negociar las propuestas de examen sometidas por un centro escolar o grupo de centros para acogerse al Modo 2 ó 3<sup>23</sup>. Nombra también a los examinadores, en su mayor parte profesores en ejercicio o retirados, y les somete a una formación específica, que varía según la junta de la que se trata (en el caso del *Associated Examining Board*, por ejemplo, se imparte un curso de una jornada de duración, además de organizar varias reuniones periódicas en las que se recibe formación específica como examinadores orales)<sup>24</sup>.

El problema de cómo se puntúan y califican los exámenes es extremadamente complejo y se inicia en el mismo momento en que son diseñados. Ya desde ese instante el Examinador Jefe proyecta el esquema de calificaciones de acuerdo a un solucionario: una vez realizados los exámenes, los examinadores corrigen sólo algunos para llevarlos a una reunión de estandarización en la que se terminan de perfilar los criterios; se comparan distintas versiones y se establece qué es lo que puede ser aceptado y qué no. Con esta estandarización se pretende "que el candidato obtenga siempre la misma calificación, sea quien sea quien le califique y sea cual sea el momento en que se haga"<sup>25</sup>. Los examinadores trabajan en equipos, para cada uno de los cuales existe un responsable que

recalifica de nuevo algunos exámenes con el objeto de garantizar la consistencia. Los responsables son, a su vez, coordinados por el Examinador Jefe. Cuando todo el trabajo de corrección ha finalizado, se lleva a cabo una reunión entre éste y aquéllos para realizar los ajustes oportunos, especialmente en el caso de los exámenes o partes de exámenes orales, casos, éstos, en los que puede ser necesario el empleo de muestras de grabaciones.

El resultado final, es decir, las calificaciones definitivas, proviene de las orientaciones dadas por el Examinador Jefe, asistido por otros miembros de la junta, por un lado, y de consideraciones de carácter estadístico, por otro, tomando como base los resultados de años precedentes. Las calificaciones otorgadas a los alumnos toman forma de letras: A, B, C, D y E (de mayor a menor), siendo el punto capital el delimitar la frontera entre las calificaciones C y D. Hecho esto, se siguen las orientaciones del *Schools Council* a efectos de las proporciones aproximadas de alumnos que deben recibir cada calificación, aun cuando el criterio fundamental es siempre la calidad del trabajo realizado por el alumno<sup>26</sup>. En cualquier caso, siempre existe la posibilidad de una reclamación o de solicitar una información detallada de la calificación obtenida por parte del alumno, pero, como dejó bien sentado uno de los Examinadores Jefes: "Por muy convencidos que un candidato o escuela puedan estar respecto a que un rendimiento bajo sólo puede explicarse en su caso concreto por un desajuste temporal por parte del examinador, todavía no me he encontrado con un solo caso en el que la calificación inicialmente asignada fuera incorrecta"<sup>27</sup>.

## 2.7. CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION

En 1964, a consecuencia del *Beloe Report*, se introdujo en el país un nuevo examen pensado para los alumnos de dieciséis años de edad, como complemento al preexistente GCE. Este nuevo examen pasó a denominarse *Certificate of Secondary Education* y su objetivo era, fundamentalmente, ofrecer un certificado nacional de educación secundaria para aquellos alumnos que no deseaban proseguir estudios de nivel superior. Por este motivo, se afirmó que

mientras el GCE se postulaba para los alumnos pertenecientes al veinte por ciento superior en la escala de capacidades, el nuevo CSE iría destinado al cuarenta por ciento inmediatamente posterior.

Al margen de esta característica que marcó sus inicios, el CSE cuenta en la actualidad con otras no menos relevantes. En primer lugar, no está dominado por las universidades, sino que queda directamente bajo el control de los profesores de enseñanza secundaria. En este sentido, debe advertirse que la distinción antes reseñada entre tres diferentes "modos" de examen se realizó, de hecho, pensando en el CSE, un examen que enfatiza especialmente la posibilidad de exámenes en Modo 3. Así pues, las juntas examinadoras fueron constituidas partiendo de estos principios, de forma que se nutren básicamente de profesores en ejercicio. En segundo lugar, en esencia, la organización del CSE es la misma que la del GCE, es decir, un examen para cada materia en la que el candidato desee obtener el certificado, con la salvedad de que se trata, por encima de todo, no tanto de evaluar centros escolares como de evaluar alumnos<sup>28</sup>. En tercer lugar, el CSE se presenta puramente como un examen descriptivo que de ninguna forma trata de predecir el potencial del candidato. Los niveles correspondientes a este nuevo certificado fueron definidos en su momento como sigue:

1) Un alumno de dieciséis años de edad, de capacidad media, que ha seguido provechosamente un curso de estudios que los profesores correspondientes juzgaron apropiado a su edad, capacidad y aptitud, puede esperar razonablemente obtener una calificación de 4 (las calificaciones son aquí numéricas, de 1 a 5, de mayor a menor).

2) Un alumno de dieciséis años de edad cuya capacidad sea tal que podría haber obtenido razonablemente un aprobado en el examen para el GCE nivel ordinario, pero que ha seguido un curso conducente a este otro examen, puede obtener una calificación de 1<sup>29</sup>.

Este es el único sentido en que el CSE y el GCE se solapan en términos de niveles, aunque sea también cierto que no pocas veces los contenidos y las técnicas de examen son muy similares. Oficialmente, rige la siguiente tabla de equivalencias (Tabla VIII) entre las calificaciones obtenidas en uno y otro examen para cualquier materia:

TABLA VIII

<u>GCE</u>	<u>CSE</u>
A	—
B	—
C	1
D	2
E	3
—	4
—	5

De esta forma, a efectos oficiales, el que un alumno haya obtenido la calificación de 1 en el CSE de, por ejemplo, matemáticas equivaldría a haber obtenido la calificación de C en el GCE (nivel ordinario) y viceversa. Sin embargo, como se verá más adelante, en la práctica no es lo mismo y semejante equivalencia queda en papel mojado.

## 2.8. CRITICAS AL GCE Y AL CSE

En un excelente trabajo, Mortimore y Mortimore<sup>30</sup> achacan al GCE O-level los siguientes defectos:

Para empezar, el GCE O-level, aunque postulado tan sólo para el veinte por ciento superior del alumnado, es, en la práctica, un certificado que aspira a obtener la mayoría de los alumnos en razón del prestigio que confiere en contraposición al CSE. Sin embargo, por su carácter de primer paso para el acceso a la universidad —recuérdese que es preciso contar por lo menos con dos A-level— el GCE es absolutamente inadecuado como certificado de fin de estudios secundarios de primer ciclo. Con otras palabras, no fue ése el objeto para el que fue creado, aunque con el paso de los años tienda a convertirse precisamente en eso. En esa medida, es frecuente juzgar la calidad de una escuela en términos del porcentaje de alumnos que consigue el GCE O-level, desvirtuando de nuevo el sentido originario de este certificado y, lo que aún es más conflictivo, penetrando de tal modo en los currícula escolares que los centros de secundaria de primer ciclo se convierten en centros de

pre-acceso a la universidad, alejados de las necesidades reales de un porcentaje de alumnos que en muchos casos puede ser superior al cincuenta por ciento. Además, más allá del momento en el que se realiza el examen, se ha comprobado que un número creciente de escuelas utiliza los resultados obtenidos por el alumno ante el GCE como argumento para orientarle hacia una y otra senda educativas, lo cual se traduce en un agudo sentido de fracaso entre quienes no obtienen las puntuaciones más altas.

Si nos atenemos ahora al GCE como examen en sí, no es difícil darse cuenta de que se trata de un examen que se evalúa y califica según un criterio normativo, lo cual lo hace extremadamente competitivo, pues no basta con conseguir un nivel prefijado de antemano, sino que el nivel general de los presentados es el que determina la puntuación que se va a obtener. Por lo demás, la tasa de suspensos, si se considera como tales a los alumnos que obtienen calificaciones de D y E, junto a los *U-unassessed*, es superior al cincuenta por ciento. Su valor predictivo es muy cuestionable, en la medida en que no existe comparabilidad entre los exámenes realizados para una misma materia y nivel en diferentes juntas examinadoras y bajo distintos modos.

Por último, y en términos ya más genéricos, cabe añadir que es un sistema muy costoso, que permite poca participación del profesorado en el diseño de los programas de examen y que finalmente, desdeña potencialidades tan importantes como las de investigación, crítica, persistencia, cooperación y creatividad.

Tampoco el CSE escapa a numerosas críticas. La primera de ellas apunta a la necesidad de escoger entre dos exámenes distintos, decisión que debe tomarse de forma temprana, por razones de índole organizativa y administrativa, y que puede demostrarse errónea. En los casos en que el alumno decide optar, en principio, tanto por el GCE como por el CSE, posponiendo así la decisión final de por cuál de los dos optar, aparecen graves problemas dentro del aula y aumentan los costes de manera insostenible.

A pesar de las tablas oficiales, el CSE nunca ha gozado del mismo prestigio que el GCE. Por ejemplo, algunos empresarios no reconocen la equivalencia entre el CSE 1 y el GCE C, de modo que padres y alumnos insisten con mucha frecuencia en presentarse al GCE, aun cuando para ellos pudiera ser mucho más apropiado y suficiente el CSE. Sin embargo, los esfuerzos para conseguir la

equiparación han sido tales que en algunas ocasiones los exámenes para uno y otro certificado, en la misma materia, contenían las mismas preguntas o muy similares. Por último, las calificaciones 4 y 5 en el CSE se han vuelto, de hecho, calificaciones sin significado alguno<sup>31</sup>.

## 2.9. ¿QUE USO SE HACE DE LOS EXAMENES?

El punto más crucial para comprender las críticas que se levantan contra el doble sistema de exámenes es el uso que se hace de los certificados obtenidos por una persona mediante uno y otro examen. Tanto en el mercado laboral como dentro del propio sistema educativo el empleo es el mismo: "habiendo sido diseñados para recortar los excesos numéricos, los resultados de los exámenes se utilizan fundamentalmente para clasificar a los candidatos o facilitar la selección"<sup>32</sup>.

El empresario o el director de un centro escolar utilizan los resultados de los exámenes como índices que denotan las capacidades del candidato al empleo o a la plaza en el centro escolar y también, como predictores del rendimiento futuro. De este modo sirven, a efectos administrativos, para que los encargados de seleccionar personal reduzcan el número de candidatos, de entre los cuales seleccionarán uno en función de una breve entrevista. Pero pese a lo que podría creerse, lo cierto es que muchos de esos encargados son completamente ignorantes respecto al complejo sistema de exámenes y certificados que rige en Inglaterra y Gales; baste con tener presente la relación de equivalencias entre el GCE y el CSE y la diversidad de programas de examen para encontrarse con dos posibles fuentes de graves confusiones.

La posibilidad de que el certificado incluya algunos detalles concernientes al programa de contenidos o al método por el que fue examinado el alumno no parece que haya de disminuir estas deficiencias, por cuanto el documento resultante sería excesivamente complejo como para ser comprendido con facilidad por el usuario.

Por todo ello, unificar ambos exámenes en uno solo podría ser especialmente útil, por lo menos en lo que respecta al uso de los certificados en las empresas.

## 2.10. HACIA UN UNICO EXAMEN A LOS 16 AÑOS DE EDAD

No es sólo el mercado laboral el que exige un sistema unificado de exámenes y certificados. Ya desde poco tiempo después de introducido el nuevo CSE, el *Schools Council* realizó diversas propuestas para un sistema unificado de exámenes a los dieciséis años de edad. En 1971 se llegó a ciertas conclusiones relevantes:

- a) el nuevo sistema debería “poner el curriculum por delante de todo”, es decir, reflejar lo que de hecho se enseña en las escuelas<sup>33</sup>;
- b) debería estar controlado por los profesores;
- c) debería cubrir el mismo abanico que el GCE y el CSE juntos, es decir, el rango de percentil 40-100;
- d) debería prescindirse del concepto de aprobado/suspendido; en su lugar, aparecería la categoría de “sin clasificar”;
- e) no debería existir una edad límite para poder obtener el certificado<sup>34</sup>;
- f) no sólo deberían examinarse materias tradicionales, sino también materias interdisciplinares donde se incluyeran ciencias y letras<sup>35</sup>.

De este modo, aunque enraizado con el antiguo sistema, el nuevo contaría con un buen número de diferencias significativas. A pesar de todo, el *Schools Council* fue incapaz de resolver determinados problemas, verdadera causa del retraso con el que se ha llegado a la fórmula actual. Entre ellos, cabe destacar los siguientes:

- a) el problema meramente técnico derivado de la necesidad de examinar grandes números de alumnos con muy diversos niveles de capacidad;
- b) el problema de qué calificaciones otorgar, sugiriéndose un abanico entre cinco y nueve;
- c) el problema del regionalismo y de la necesaria coordinación entre las diferentes juntas examinadoras<sup>36</sup>;
- d) la posibilidad de exámenes en Modo 3<sup>37</sup>.

En teoría, los primeros exámenes unificados debían haberse realizado en 1977, pero la idea fue pronto abandonada, dando paso a una nueva concepción según la cual los exámenes a los dieci-

séis años de edad debían ser abolidos y su función, ejercida a partir de entonces por los expedientes y perfiles del alumno.

Desde este punto de vista, un reciente estudio del DES<sup>38</sup> resaltaba que los expedientes podrían cumplir muy distintas funciones: desde incrementar la motivación, especialmente de aquellos alumnos para quienes no parece conveniente ni el GCE ni el CSE, hasta proporcionar un resumen más detallado de la evolución del alumno a lo largo de cinco años de escolarización en secundaria, incluyendo material académico convencional, como los resultados de los exámenes de fin de curso, junto a otro mucho menos tradicional. Sin embargo, las experiencias realizadas hasta el momento, aunque útiles a escala local, no pueden extrapolarse a toda la nación, precisamente por la falta de coordinación que unifique los criterios. Aunque el DES señaló algunos de los principales defectos de este sistema, como su falta de objetividad, las dificultades administrativas que conlleva o la preparación específica necesaria para el profesorado, no dejó de reseñar la principal ventaja: “Existen —se afirmaba en el informe— ventajas notables en el hecho de separar esfuerzo de nivel de logros alcanzado y valorarlos separadamente, de forma que los alumnos pueden progresar en sus niveles de esfuerzo personal sea cual sea su capacidad o nivel final de logros alcanzado”<sup>39</sup>. La conclusión general es que, aunque se hayan realizado numerosas experiencias con perfiles y expedientes académicos en los últimos años, todavía quedan muchas cuestiones sin resolver, en particular, el peligro de que los perfiles sean considerados como un fin en sí mismos<sup>40</sup>.

## 2.11. GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION

Es en el contexto que acabamos de describir en el que se hace público el 20 de Junio de 1984 que a partir del verano de 1988, el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) sustituiría el sistema vigente de GCE O-level, CSE en Inglaterra y Gales. En la misma fecha, el Secretario de Estado de Educación y Ciencia dirigió una carta al Consejo Conjunto de Juntas Examinadoras en la que resumía las principales características del nuevo sistema<sup>41</sup>:

- Su administración correspondería a dichas juntas coordinadas por el *Secondary Examinations Council*. Estas juntas se agruparían en cinco zonas distintas.
- Todos los programas de examen, así como los procedimientos de evaluación y de calificación se basarían en los criterios nacionales preparados por el Consejo Conjunto de Juntas Examinadoras, una vez aprobados por el Secretario de Estado para Educación y Ciencia y por el Secretario de Estado para Gales.
- En todas las materias se emplearían técnicas de evaluación diferenciadas que permitieran a los candidatos “demostrar lo que saben, comprenden y pueden hacer”.
- Las calificaciones estarían comprendidas en una escala de siete puntos (A, B, C, D, E, F, y G).
- Tan pronto como fuera posible, se publicarían los criterios necesarios para adjudicar cada puntuación o calificación. Bajo el nuevo sistema, por tanto, todos los candidatos que alcancen un nivel concreto obtendrán la calificación a él vinculado, sin que exista, como ahora, una proporción preestablecida de alumnos que han de conseguir cada calificación.

En este sentido, el objetivo gubernamental principal es conseguir que del orden del 80 al 90 por ciento del alumnado obtenga el GCSE con un nivel considerado medio (equivalente a la puntuación de 4 en el antiguo CSE). Pero junto a este objetivo se resaltan otros de no menor importancia:

*“...Producir un sistema justo para los candidatos, tanto en la concesión de las calificaciones como en el acceso a los exámenes; motivar a profesores y alumnos, estableciendo los objetivos con claridad y ofreciendo cursos estimulantes y atractivos; reforzar la estima de la que gozan los exámenes y hacerlos más inteligibles a los usuarios promover mejoras en los currícula de las escuelas secundarias y la manera como son enseñadas las materias, particularmente en los cursos cuarto y quinto; y emplear los recursos más eficazmente, para empezar impidiendo que las escuelas crean necesario matricular a sus alumnos tanto para el O-level como para el CSE en una misma materia o que tengan que preparar alumnos para exámenes completamente distintos en un mismo aula.”<sup>42</sup>*

Como acabamos de comprobar, y tendremos ocasión de recordar con mayor detalle más adelante, la posibilidad de un mayor control sobre el curriculum de la escuela secundaria no es uno de los objetivos de menor envergadura de este nuevo examen. Antes, con todo, veamos de qué forma se organiza y prevé su puesta en funcionamiento.

### **2.11.1. Características generales**

A pesar de que el certificado puede obtenerse a cualquier edad, en realidad está pensado especialmente para los alumnos que han finalizado su quinto curso de educación secundaria, es decir, que han terminado la educación secundaria de primer ciclo, normalmente a los 16 años de edad. Por tanto, el certificado sirve tanto para quienes desean continuar estudiando como para quienes planean buscar un empleo. A diferencia de los certificados a los que sustituye, que iban dirigidos en principio al 60 por ciento superior en capacidad del alumnado, el GCSE se presenta como apto para todos los candidatos, independientemente de su capacidad: será el nivel alcanzado por el alumno/candidato el que dará la calificación otorgada.

El GCSE será administrado por cinco Grupos Examinadores (cuatro en Inglaterra y uno en Gales), que agrupan en su seno a todas las juntas examinadoras preexistentes, tanto para el GCE como para el CSE; sin embargo, esta agrupación no significa que cada escuela o candidato no pueda optar a presentarse a examen ante aquella junta de su elección. En las Juntas Examinadoras seguirán representadas, como hasta ahora, las LEAs, las organizaciones de profesores, las de empresarios y cualesquiera otras de carácter nacional que tengan interés por estos exámenes. El organismo encargado de la supervisión y la coordinación de los cinco Grupos Examinadores es el *Secondary Examinations Council*, creado en 1983; entre otras responsabilidades se le atribuyen las siguientes:

*“...Garantizar que todos los programas de examen, en todos los modos, y todos los procedimientos de evaluación, moderación, calificación y certificación cumplen con los criterios nacionales y que son comparables tanto entre distintas mate-*

*rias como entre distintos Grupos Examinadores, así como en distintos momentos.*"<sup>43</sup>

### **2.11.2. Los criterios nacionales y su influencia sobre el curriculum**

Los denominados "criterios nacionales" fueron aprobados en enero de 1985 por los Secretarios de Estado para Educación y Ciencia y para Gales, tras un largo proceso que se inició con la elaboración de un proyecto inicial por parte del Comité Conjunto de Juntas Examinadoras del GCE y del CSE y su revisión a la luz de los comentarios y aportaciones de las LEAs, centros escolares, asociaciones de profesores, asociaciones profesionales, organizaciones empresariales, etc. Su importancia radica en que, por primera vez en la historia, los centros escolares y el profesorado van a contar con unas líneas generales sobre las que organizar el desarrollo curricular, en particular de los dos últimos cursos de la enseñanza secundaria de primer ciclo. Ahora bien, estos criterios nacionales no son permanentes, en el sentido en que pueden ser modificados en el momento en que el *Secondary Examinations Council*, oídos los Grupos Examinadores, lo estime oportuno.

Los criterios nacionales comprenden, por un lado, los denominados criterios generales y por otro, los criterios específicos para cada materia. En cuanto a los primeros, establecen los principios fundamentales que han de gobernar los temarios o programas de examen y los propios exámenes, sea cual sea la materia en la que el candidato desea obtener el GCSE. De este modo, tratan, entre otros, los siguientes puntos<sup>44</sup>:

- escala de calificaciones,
- niveles,
- elegibilidad,
- evaluación diferenciada,
- denominación de las materias,
- formato y presentación de los temarios,
- condiciones para la aceptación de una nueva materia a examen,
- coordinación y moderación externa de evaluaciones llevadas a cabo en centros escolares,

- detalles organizativos de los exámenes,
- disposiciones para revisar los criterios nacionales.

Pero a nuestros efectos, son mucho más relevantes los criterios específicos para cada materia. Estos criterios cubren hasta el momento veinte áreas de conocimiento distintas, con las cuales se pretende cubrir la práctica totalidad de materias en las que es posible obtener el GCSE. De hecho, las áreas son muy genéricas en su denominación:

Arte y Diseño	Estudios religiosos
Biología	Física
CDT (Diseño y Tecnología)	Francés
Ciencia	Gaélico
Ciencia social	Geografía
Economía	Historia
Economía doméstica	Inglés
Estudios clásicos	Matemáticas
Estudios empresariales	Música
Estudios informáticos	Química

Dentro de cada área de conocimientos, cada Grupo Examinador puede aceptar a examen cuantas materias considere oportunas y cuyos temarios se ajusten a los criterios nacionales; así, por ejemplo, en el área de matemáticas sería posible, en principio, examinarse de matemáticas (general), matemáticas empresariales, matemáticas aplicadas a la física, y así en un continuum innumerable que queda a discreción de los Grupos Examinadores, los cuales actúan a su vez en respuesta a las solicitudes de inscripción de materias a examen realizadas por una escuela o grupo de escuelas determinado. En resumen, con los criterios específicos para cada materia se trata de:

- proporcionar un marco general que gobierne todos los temarios y los procedimientos de examen;
- definir los contenidos principales de cada materia o área de conocimiento;
- describir los objetivos educativos a cubrir por quien siga un curso en cada materia concreta, los contenidos a impartir, así como los conocimientos, destrezas y comprensión que se va a esperar que demuestre en el examen;

- proporcionar orientaciones generales respecto a la forma de desarrollar los exámenes para cada materia y una descripción de los niveles que se espera que demuestren los candidatos que reciban la calificación de C y F (como veremos a continuación, estos últimos elementos serán reemplazados en el futuro por unas descripciones más precisas, calificación por calificación)<sup>45</sup>.

### **2.11.3. Innovaciones en los procedimientos de evaluación**

Uno de los aspectos más cuidados en la introducción del nuevo GCSE es el de la evaluación. Los criterios nacionales ofrecen una primera orientación en lo que respecta a los procedimientos de evaluación que marca cierta distancia con respecto a los exámenes a los que el GCSE sustituye. En primer lugar, debe resaltarse que una parte importante, aunque variable según las materias, de la evaluación corresponde ejercerla al profesorado durante el curso; esto es patente en materias de las que se afirma que “los exámenes no sólo deben comprobar la memoria y la presentación ordenada de los hechos, sino también la comprensión, las destrezas prácticas y la capacidad de aplicar conocimientos”<sup>46</sup>, es decir, especialmente en ciencias, CDT, lenguas, arte y diseño y música. Obviamente, existen ciertas disposiciones que han de permitir un control de esta evaluación por parte de agentes externos a los propios centros escolares.

En segundo lugar, debe prestarse atención también al nuevo sistema de calificaciones. Como ya se indicó, existen siete distintas calificaciones, siendo la más alta A y la más baja G; aquellos candidatos que no sean capaces de demostrar que han conseguido los niveles propios de la calificación G, no serán calificados ni recibirán certificado. Para evitar sembrar la confusión con respecto al antiguo sistema de calificaciones, se ha establecido una tabla de equivalencias (Tabla IX) entre, por un lado, GCE O-level y CSE y por otro, el nuevo GCSE.

En tercer lugar, y ésta es la innovación más fundamental, se introducirán en un futuro los denominados “criterios para cada calificación”, en los cuales se definirán los niveles que debe alcanzar en cada materia quien desee obtener una calificación especí-

fica. Se trata, pues, de establecer una evaluación según criterio, en contraposición a la vigente en la actualidad (evaluación según norma). En el antiguo sistema, en la mayoría de materias se entendía que, por ejemplo, un 10 por ciento de los presentados debía obtener la calificación de A (GCE O-level), un 20 por ciento, la de B, y así sucesivamente. Con el nuevo sistema —se afirma—, “las calificaciones dependerán mucho más que ahora de la demostración por parte de los candidatos de niveles definidos de destrezas, conocimientos y comprensión”. Y prosigue:

*“El Gobierno concede gran importancia a la introducción de la evaluación según criterio y de los criterios según los que otorgar cada calificación. Al establecer los objetivos con claridad, contribuirán a motivar y reforzar a alumnos de todas capacidades. Será mucho más claro para los empresarios, para la educación superior y para los restantes usuarios de los certificados de examen, al indicarles qué es lo que cualquier estudiante con una calificación concreta en una materia concreta tiene que saber, comprender y ser capaz de hacer.”<sup>48</sup>*

Por el momento (verano 1986) el *Secondary Examinations Council* tiene establecidos varios grupos de trabajo para la realización de los criterios en un primer abanico de 10 áreas de conocimientos, que comprenden inglés, matemáticas, francés, gaélico historia, geografía, CDT, física, biología y química.

TABLA IX

GCE O-level	CSE	GCSE
A	—	A
B	1	B
C	—	C
D	2	D
E	3	E
—	4	F
—	5	G <sup>47</sup>

Otro de los elementos fundamentales es la denominada "evaluación diferenciada", concepto que significa que es el candidato quien decide a qué calificación desea optar en el momento de presentarse al examen, puesto que éste presentará una forma distinta para cada calificación; así, se ha anunciado que en matemáticas, física, química, biología, ciencia y francés se le ofrecerán al candidato distintos exámenes, con distintos niveles de dificultad. En otras materias —aún por determinar— un único examen contendrá preguntas en orden de dificultad ascendente, o con distintos apartados según cuál sea la calificación a la que se opte. No obstante, hasta el momento no han aparecido orientaciones más precisas, del mismo modo que aunque se ha anunciado la voluntad de introducir *distinction and merit certificates* para quienes obtengan calificaciones altas en un abanico y número concreto de materias —aún por especificar—, tampoco se ha hecho nada hasta ahora.

Por último, sólo queda reseñar que el nuevo GCSE mantiene los tres modos tradicionales de examen, con la particularidad de que ahora todos los temarios o programas de examen deberán ser aprobados directamente por el *Secondary Examinations Council*.

## 2.12. CONCLUSIONES

De cuanto se acaba de indicar se desprende claramente que Inglaterra y Gales constituyen uno de los pocos países que están emprendiendo una verdadera reforma curricular en profundidad de la enseñanza secundaria de primer ciclo. Ahora bien, dicha reforma debe analizarse en el contexto específico de un país cuya única prescripción nacional para el curriculum ha sido —y sigue siendo por ahora— la obligatoriedad de la enseñanza de la religión. Desgraciadamente, las nuevas prescripciones que han de desglosar los criterios nacionales no serán publicadas hasta mediados de Septiembre de 1986, momento en que estas líneas ya estarán impresas. En cualquier caso, una evaluación final del caso inglés debería poner de manifiesto los siguientes aspectos:

- 1) El primero y más fundamental de todos ellos es el principio de autonomía que rige "un sistema nacional de educación localmente administrado". A la luz de este principio de autonomía,

que impregna en lo más hondo cualquier esfera de actuación en las Islas Británicas, es posible comprender la pluralidad institucional y curricular que hemos examinado.

2) Acaso el sistema inglés sea el único que haya experimentado una transición, lenta y no exenta de crispación, de un sistema tripartito de educación secundaria de primer ciclo a otro en el que, en un contexto de multiplicidad, resalta la preponderancia de la *comprehensive school* que acoge a más del 86 por ciento de la población concernida.

3) Pero esta progresiva implantación de la *comprehensive school* y, por consiguiente, el paulatino abandono del sistema tripartito cuyo eje era el *eleven-plus examination* nunca han significado que todos los alumnos de la misma edad sigan el mismo currículum. Por el contrario, es característico del sistema inglés el hecho de que el desarrollo curricular dependa del profesorado, merced a un sistema de transferencia de responsabilidades: la competencia del currículum corresponde de hecho, a las *Local Education Authorities*, quienes la delegan en los directores de los respectivos centros escolares dentro de su jurisdicción, los cuales, a su vez, transmiten dicha responsabilidad a los docentes.

4) El sistema que se acaba de describir tradicional y consustancial al sistema educativo inglés, ha sido puesto en duda en numerosas ocasiones, al juzgar la opinión pública que no permite un control efectivo sobre el nivel de exigencia de los centros. Estos debates periódicos han dado lugar, en los últimos años, a un sentir generalizado y consensuado entre las fuerzas políticas mayoritarias, según el cual es necesario pasar el control del currículum de manos del profesorado a manos del Gobierno Central, por lo menos en una primera instancia capaz de promulgar unos "criterios nacionales".

5) La importancia de semejante medida cobra vigor en el momento en que se considera que la ausencia de prescripciones curriculares de ámbito nacional ha sido, en cierto modo, suplida por la existencia de un complicado entramado de exámenes realizados y administrados por organismos más próximos al Gobierno Central y Local que al profesorado y los propios centros.

6) Desde esta perspectiva deberá analizarse la evolución futura del nuevo *General Certificate of Secondary Education*, destinado no sólo a hacer desaparecer la duplicidad existente entre el Cer-

*tificate of Secondary Education* y el *General Certificate of Education, O-level*, sino, más a fondo, a implantar por primera vez en la historia de Inglaterra y Gales unos criterios nacionales sobre el desarrollo curricular en el período correspondiente a la enseñanza secundaria de primer ciclo.

## 2.13. NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) FORD, J. B., *Social Class and the Comprehensive School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969, p. 40.
- (2) EVISON, P., *Comprehensive Education in Action*, London, NFER, 1970, p. 107.
- (3) ROSS, J. M. et al., *A Critical Appraisal of Comprehensive Education*, London, NFER, 1972, p. 111.
- (4) *Idem*, p. 67.
- (5) *Times Educational Supplement*, 25 de Marzo de 1977, p. 20, y 15 de Abril de 1977, p. 80.
- (6) DES, *Yellow Book*, London, HMSO, 1976, p. 23.
- (7) *Times Educational Supplement*, 22 Octubre de 1976, p. 72.
- (8) DES, *Education in Schools*, London, HMSO, 1977, p. 5.
- (9) DES, *The School Curriculum*, London, HMSO, 1981.
- (10) EVANS, K., *The English School System*, London, Allen & Unwin, 1985, p. 162.
- (11) Cfr., por ejemplo, HOOPER, R. (ed.), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Open University Press, 1971; REYNOLDS, J. y SKILBECK, M. *Culture and the Classroom*, London, Open Books, 1976; LAWTON, D., *Politics of the Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- (12) MORTIMORE, J. & MORTIMORE, P., *Secondary Schools Examinations*, London, University of London Institute of Education, 1984, p. 11.
- (13) WHALLEY, G. E., *The Certificate of Secondary Education*, Leeds, University of Leeds Institute of Education, 1969, p. 9.
- (14) SSEC, *The CSE: some suggestions for teachers and examiners*, London, HMSO, 1963, p. 98.
- (15) WHALLEY, op. cit., p. 10.
- (16) SSEC, op. cit., p. 99.
- (17) MORTIMORE & MORTIMORE, op. cit., p. 20.
- (18) *Idem*, p. 19.

- (19) SSEC. A common system of examining at 16+, London, Evans, 1971, p. 55.
- (20) MOYS, A. et al., *Examinations at Sixteen plus*, London, CILT, 1980, p. 272.
- (21) *Idem*, p. 197.
- (22) WYATT, T. S., "The GCE Examining Boards and Curriculum Development" in HARRIS, A.; LAWN, M.; PRESCOTT, W. (eds.), *Curriculum Innovation*, London, Croom Helm, 1978, pp.113-114.
- (23) MOYS, op. cit., p. 273.
- (24) *Idem*, p.275.
- (25) *Ibidem*.
- (26) *Idem*, p. 277.
- (27) *Idem*, p. 284.
- (28) SSEC, The CSE, op. cit., p. 8.
- (29) *Idem*, p. 9.
- (30) MORTIMORE & MORTIMORE, op. cit., cap. 2.
- (31) Cfr. KIRKMAN, S., "CSE boards yield to freedom of choice", *Times Educational Supplement*, 19 de Octubre de 1984.
- (32) GOACHER, B., *Selection post-16: the role of examination results*, London, Methuen, 1984, p. 125.
- (33) SSEC, *A common system of examination*, op. cit, p.9.
- (34) *Idem*, p. 30.
- (35) *Idem*, p. 21.
- (36) *Idem*, p. 31.
- (37) *Ibidem*.
- (38) DESS, *Records of achievement at sixteen plus*, London, HMSO, 1985.
- (39) *Idem*, p. 4.7.
- (40) *Idem*, p. 4.20.
- (41) DES, *General Certificate of Secondary Education. A General Introduction*, London, HMSO, 1985, pp. 1-2.
- (42) *Idem* pp. 2-3.
- (43) *Idem* p. 5.
- (44) DES, *General Certificate of Secondary Education. The National Criteria*, London, HMSO, 1985, parte I: General Criteria
- (45) DES, ...*A General Introduction*, p. 6.
- (46) *Ibidem*.
- (47) *Idem*, p. 9.
- (48) *Idem*, p. 10.

El sistema educativo danés ofrece al estudioso uno de esos casos de fusión permanente de elementos tradicionales con elementos innovadores. Si a primera vista parece predominar el deseo vanguardista, la propensión al experimento y a la novedad, una visión más profunda descubre pronto la prominencia de elementos estables, de líneas de acción escolar que se iniciaron en realidad hace muchos años, incluso siglos, y que permanecen inalteradas por debajo de cambios más accidentales de lo que en principio uno podría suponer.

En las páginas que siguen vamos a ocuparnos inicialmente de comprender la naturaleza de esos cambios, sobre todo los que más recientemente han venido a incidir en el ciclo o etapa que aquí nos ocupa. A continuación, será preciso dedicar cierta atención a la estructura institucional vigente, de modo tal que pueda ser definido el carácter concreto de esa etapa. Sólo en ese momento estaremos en disposición de acometer con cierto detenimiento un análisis del plan de estudios vigente, y aún entonces no podremos hacer abstracción de las etapas escolares precedente y posterior a la que constituye el objeto particular de nuestro análisis. Veremos inmediatamente después cómo viene atendida en los centros la orientación escolar. Y por último, abriremos hueco a algunas conclusiones que puedan considerarse especialmente expresivas.

### 3.1. REFORMA Y TRADICION

La última reforma consagrada a la institución escolar que constituye nuestro objeto de estudio —la *Folkeskole*— data de 1975, si bien no entró en vigor hasta el comienzo del curso siguiente, en agosto de 1976. Comentaremos más adelante con cierto detalle el contenido de la Ley de Educación (Ley N° 313 de 26 de junio

de 1975) que introdujo la reforma, pero parece necesario referirse antes, aunque sea someramente, a la situación anterior.

Dinamarca luce con orgullo el hecho de haber sido uno de los primeros países europeos que dictó la obligatoriedad de la enseñanza para todos los ciudadanos en unos límites temporales de considerable duración. En efecto, fue en el lejano 1814 cuando se estableció con carácter general una obligatoriedad escolar de siete años. Este gesto había venido precedido sin duda por numerosas acciones de expansión escolar durante los siglos precedentes. Por lo que se refiere, por ejemplo, a la enseñanza profesional, hay documentos que atestiguan su sólida existencia desde el año 1400. Escuelas gramaticales regentadas por la Iglesia Católica hicieron también muy pronto su aparición, pero ya en 1536 pasaron a estar bajo la responsabilidad estatal. Lo que significa que no sólo asistimos a un caso de desarrollo temprano de la escolaridad formal, sino incluso a una temprana estatalización del sistema de enseñanza. Esto no está, como veremos, refido con una participación importante y continuada de la iniciativa privada en materia de educación; al contrario, más bien cabría decir que gracias a esa temprana preocupación estatal y a otros factores no se han producido escenas importantes de confrontación entre los sectores público y privado. También es necesario recordar la pronta aparición —en 1791— de instituciones de formación del profesorado, así como el impacto considerable que sobre la concepción misma del sistema educativo tuvo la personalidad de N. F. S. Grundvig. El movimiento de ideas por él representado —y del que no es el único, aunque sí el principal exponente— enfatiza especialmente el derecho a la ‘libertad de elección’ en materia escolar y al mismo tiempo, la necesidad de que la escuela sea antes que nada un foco de “cultura popular”. De este modo vemos nacer, por un lado, un sistema escolar cuyo pivote básico reposa sobre el “liberalismo” y por otro, una escuela tendencialmente antielitista, que se autoimpondrá complacidamente el adjetivo de “popular” (*folk*). No sólo ocurrirá esto último en el terreno de la escolaridad obligatoria, a través de la *folkeskole*; numerosas instituciones de educación postescolar, que iniciaron ya su andadura antes de mediar el siglo XIX, incorporaron también la misma denominación y todavía abundan bajo el nombre de *folkehojskole*. Las propias universidades han organizado tradicionalmente lo que se denomina *folkeuniversitetsvirksomhed*, o departamento de extensión popular.

Ese carácter “popular”, genuinamente danés, afecta tanto al sector público como al privado, en el que, como vimos, encontró sus primeros impulsos. Esto demuestra que el flujo de ideas entre la escuela privada y la pública ha sido, y continúa siendo, permanente. Por una serie de razones fácilmente comprensibles, el sector estatal o público se ha impuesto por completo en términos numéricos, pero ha huido siempre y sigue huyendo de tentaciones monopolizadoras. Si atendemos al número de instituciones de enseñanza obligatoria, encontramos que todavía hay un 14 por ciento de instituciones privadas, si bien, por tratarse generalmente de establecimientos más pequeños que los estatales, acogen sólo en su conjunto al 8.5 por ciento de la población escolar de la correspondiente edad. Pero esos centros privados —se les prefiere llamar “libres” o independientes— reciben ayudas que alcanzan con frecuencia el 85 por ciento de sus gastos, así como préstamos a bajo interés en el caso de escuelas de nueva creación, etc. Lo que posibilita que los honorarios cobrados a los alumnos por estas escuelas “libres” sean realmente muy bajos, asequibles a cualquier padre de familia.

La *folkeskole* es, por tanto, una institución de honda raíz tradicional que al mismo tiempo ha manifestado —probablemente gracias a su entraña liberal— una proclividad notable a la innovación, a la incorporación de mejoras y de nuevas facetas. Su aspecto actual está especialmente vinculado a las reformas introducidas durante las décadas sesenta y setenta, las cuales, sin embargo, no alteraron una fisonomía que sin duda podríamos definir como secular. Esa comentada proclividad a la innovación permanente hace que no estén previstas, al menos por el momento, reformas sustanciales para los años venideros. Es seguro, sin embargo, que seguirán produciéndose retoques, en la mayor parte de los casos no generalizados, sino adoptados por grupos diversos de instituciones.

### **3.1.1. La importante participación local**

Otro rasgo tradicional del sistema escolar danés, sobre todo en los niveles que nos ocupan, es el de su vinculación a los municipios. Las competencias asignadas a las autoridades locales en materia de enseñanza no han encontrado obstáculos de especial relieve, pese a tratarse de un país de escasa población, cuya organización política

puede definirse como centralizada. Aunque el Parlamento indica los fines y las líneas generales de acción y distribuye los fondos entre los diversos sectores y niveles, y el Ministerio de Educación asume importantes cometidos de organización general, planes de estudios, etc., los Consejos de Condado, y muy especialmente en nuestro caso los Consejos Municipales, son los que de hecho controlan y administran todas las escuelas de enseñanza obligatoria (salvo las privadas, que constituyen una especie de "segundo canal").

En lo que aquí va a preocuparnos de modo más directo, los planes de estudios, esta participación municipal resulta decisiva. Porque si bien es el Ministerio Central el que, de acuerdo con las normas señaladas por la Ley de Educación, establece el plan de estudios, el modo concreto de realización de éste depende sustancialmente de las autoridades locales y de los propios centros de enseñanza. Por ejemplo, el Ministerio edita unas recomendaciones o guías sobre las materias, obligatorias u optativas, de la *folkeskole*, pero estas guías no deben ser asumidas como algo obligatorio, sino como meramente orientativas. Las autoridades locales y escolares pueden orientar las materias de modo diferente, si es lo que estiman oportuno.

Particular importancia cobran, a nuestro efecto, los Comités de Educación pertenecientes a los Consejos Municipales. Normalmente existe un Comité de Educación en cada municipalidad y consta de ordinario de 13 miembros: 7 de ellos, elegidos por el Consejo Municipal (de los que 4 deben ser miembros de dicho Consejo), 5, elegidos por y entre los miembros de las Juntas Escolares, y 1, elegido por y entre los miembros de la Junta Juvenil Escolar. Por lo que se refiere a las Juntas Escolares (hay una Junta en cada escuela), están ellas constituidas por 5 ó 7 miembros de pleno derecho, todos los cuales son padres de alumnos asistentes al centro; forman parte también de la Junta, aunque sin derecho a voto, el director de la escuela, 2 profesores, 2 alumnos (que no asisten a las reuniones dedicadas a tratar temas personales) y en algunos casos, un miembro del Consejo Municipal. Hay que añadir, sin embargo, que existen también otros cuerpos colegiados que participan en materias relativas al plan de estudios de los centros. Se trata, en primer lugar, del llamado Consejo Conjunto de Profesores, existente en cada municipalidad, y del que forman parte un director, un subdirector y un profesor por cada una de las escuelas existentes

en la municipalidad. En cada escuela existe, además, un Consejo de Profesores, del que forman parte todos los profesores del centro, además del Director y del Subdirector, y **puede existir** —no es obligatoria su existencia— un Consejo de Alumnos.

Quizá resulte oportuno, en aras de mayor claridad, transferir el resumen ofrecido al efecto por una publicación oficial danesa, en lo que se refiere a la administración de los centros públicos y a las incumbencias de los diferentes órganos colegiados:

*“En términos generales, el Parlamento y el Ministerio de Educación deciden los fines de la enseñanza y establecen los niveles mínimos que han de cumplir las escuelas.*

*El Consejo de Condado debe asegurar que las regulaciones que se aplican a las escuelas municipales de su jurisdicción sean observadas y que las medidas impuestas sean llevadas a la práctica.*

*El Consejo Municipal, de acuerdo a las recomendaciones del Comité de Educación, decide sobre la estructura organizativa de las escuelas de su jurisdicción (dentro del marco permitido por las autoridades centrales).*

*La Junta Escolar, a la vez que el Director, los profesores y los representantes de los alumnos sugieren un diseño curricular para su escuela. Finalmente, el Consejo Municipal decide sobre la provisión de un determinado plan de estudios para sus escuelas.*

*El Comité de Educación es la autoridad supervisora para todas las escuelas municipales en el distrito. Esta autoridad es ejercida a través de las Juntas Escolares.*

*La Junta Escolar tiene el poder de hacer recomendaciones y propuestas tanto al Comité de Educación como al Consejo Municipal en todas las materias relativas a la escuela.”<sup>1</sup>*

### **3.1.2. La Ley de 1975 referente a la folkeskole**

Como se ha dicho, la Ley de 1975 constituye el último momento de reforma de cierta envergadura conocido por la enseñanza obligatoria danesa y sigue hoy en plena vigencia. Es conveniente,

por eso, proporcionar una idea sumaria sobre el contenido de dicha ley, aunque algunos de sus mandatos fundamentales —los referentes al plan de estudios, sobre todo— habrán de atraer mucho más particularizadamente nuestra atención en páginas posteriores.

Pero antes de avanzar por este camino, conviene advertir al lector que es éste el documento que más interesa aquí recoger, dado el objeto de nuestro estudio. En efecto, los años que corresponden a lo que en España se considera segunda etapa de la EGB caen, en Dinamarca, completamente dentro del período asumido por la *folkeskole*. No es todavía momento de especificar cuáles son exactamente los años de correspondencia entre ambos sistemas escolares, o entre la *folkeskole* y el “colegio de EGB” español. Como veremos, esta correspondencia puede ser diferentemente interpretada y definida en sus límites. Antes que nada, conviene captar la idiosincrasia propia de la institución danesa, y para eso, nada mejor que acudir a su propia Ley reguladora.

Consta la vigente Ley sobre la *folkeskole* de siete capítulos, que reúnen a su vez 47 artículos. Los capítulos vienen vertebrados del siguiente modo:

- Capítulo 1: Concepción y fines de la *folkeskole*.
- Capítulo 2: Organización de las Actividades Educativas.
- Capítulo 3: Organización del Sistema Escolar.
- Capítulo 4: Profesorado.
- Capítulo 5: Obligatoriedad, inscripción y admisión en la *folkeskole*.
- Capítulo 6: Financiación de la *folkeskole*.
- Capítulo 7: Otras medidas.

De todos estos capítulos, es sin duda el segundo (Organización de las Actividades Educativas) el que ocupa mayor extensión (17 artículos, algunos de ellos largos) y el que más va a ocupar nuestra atención, ya que incluye todo lo referente al plan de estudios. Le siguen en extensión los capítulos 3 y 5, cada uno de los cuales reúne ocho artículos. Los restantes capítulos son más breves. Vamos por el momento a resumir el contenido de los capítulos que nos afectan menos directamente.

El primero define a la *folkeskole* como “escuela municipal” (¡atención!, no estatal ni pública) y dice que su tarea es la de, “en

cooperación con los padres, ofrecer posibilidades a los alumnos de adquirir conocimientos, hábitos, métodos de trabajo y formas de expresión que contribuyan al desarrollo completo de cada alumno individual". Inmediatamente después se destaca la conveniencia de que la institución abra ancho margen a la experiencia y a la autoexpresión de sus alumnos, de modo tal que se favorezca el aprendizaje, la imaginación y la capacidad de evaluar y de opinar. El artículo 2.3 pone particular énfasis en la preparación para una vida democrática:

*"La folkeskole debe preparar a los alumnos para una activa participación en la vida y en la toma de decisiones dentro de una sociedad democrática, así como para adquirir responsabilidad en la solución de los problemas comunes. Las actividades educativas de la escuela y su vida diaria como un todo deben consecuentemente estar basadas sobre la libertad intelectual y la democracia."*<sup>2</sup>

"La Organización del Sistema Escolar", abordada en el capítulo 3, se refiere de modo pormenorizado a las posibilidades organizativas que afectan a los distintos organismos gestores del sistema, particularmente a las autoridades municipales y al Ministerio de Educación. Se trata en realidad de regulaciones concernientes a la creación de escuelas, transferencia de alumnos de unas escuelas a otras, normas sobre educación especial, contratos con escuelas privadas, asignación de las escuelas a determinados distritos, clausura de instituciones, división de las escuelas en cursos y en clases (o unidades), elaboración por cada municipalidad del llamado "plan escolar" (nombres y distritos escolares, puestos escolares, plantillas docentes, etc.), transporte escolar, residencias escolares (en determinadas circunstancias y siempre para el alumno de 14 o más años).

El capítulo 4, dedicado al profesorado, establece los requisitos necesarios para ejercer la docencia, de modo estable o incluso interinamente, en las escuelas. El requisito fundamental es el de haber terminado los correspondientes estudios (tres años y medio o cuatro, según los casos, como regla general) en un Centro de Formación de Profesorado. Normalmente, esta formación capacita al profesor para hacerse cargo de la enseñanza de todas las materias durante los primeros cuatro cursos de la *folkeskole*, así como de algunas otras materias durante los restantes cursos (educación física,

costura y economía doméstica). En el caso de materias especializadas, se puede contratar profesorado con formación también especializada. Es también interesante reparar que los profesores han de hacerse ordinariamente cargo de la asignatura denominada "Estudios Cristianos", si bien pueden solicitar quedar exentos. En este último caso,

*"si, a cuenta de la exención, no pudiera arreglarse para él una enseñanza a tiempo completo, su salario será reducido correspondientemente, aunque, sin embargo, sin reducción alguna durante la jubilación"*<sup>3</sup>.

Los temas referentes a la obligatoriedad escolar y su alcance constituyen el objeto pormenorizado del capítulo 5. El principio fundamental es que la educación obligatoria comienza cuando el niño ha cumplido (o va a cumplir en ese mismo año solar) los siete años, y que termina después de una asistencia regular a la escuela durante nueve años. No es necesario, sin embargo, asistir a la *folkeskole*; la obligatoriedad puede igualmente cumplirse en centros privados o en el propio domicilio. Tampoco es necesario seguir estrictamente, durante los nueve años aludidos, el plan correspondiente a la *folkeskole*; puede, por ejemplo, autorizarse a un alumno a ausentarse de esta institución —o de otra equivalente— tras haber cursado los siete primeros años, para incorporarse a cursos de formación profesional durante por lo menos dos años más. El capítulo trata además con detalle otros aspectos relativos al cumplimiento de la obligatoriedad escolar —edades permitidas, ausencias, casos especiales, etc.—, que no parece necesario reseñar aquí.

En el capítulo 6 se aborda la temática financiera. El criterio general, establecido en el artículo 40.1, es que

*"todos los gastos de la folkeskole son asumidos por las municipalidades, siempre que no se haya autorizado legalmente de modo explícito que sean competencia del Estado, el Condado u otras autoridades"*<sup>4</sup>.

Entre los gastos que no asumen las municipalidades figuran los relativos a la educación especial, que corresponde al Condado o al propio Estado, según los casos, y los relativos a las pensiones de jubilación, que competen directamente al Estado.

Las otras medidas a las que se refiere, por último, el capítulo 7 son unas pocas relativas al período de preparación para la Confirmación, que ha de ser negociado entre el Comité de Educación y el clero de la correspondiente municipalidad, y algunas otras relativas a las personas que, en lugar de los padres, tienen de hecho la custodia de los hijos.

Pero como ya he dicho, el capítulo más importante a los efectos de nuestro trabajo es el segundo. La mayor parte de su contenido hace referencia al plan de estudios, y preferimos, por eso, someterlo a consideración más adelante. Sin embargo, el primero de sus artículos —el artículo 3— alude a un aspecto general de la reforma introducida, que quizá convenga reseñar ahora. Bastará quizá con reproducirlo en su integridad:

*“3.1. La folkeskole comprende un curso de preescolar (bornehaveklasse), una escuela básica de nueve años y un décimo curso supletorio de un año.*

*3.2. Para niños cuyo desarrollo requiera especial consideración o ayuda, enseñanza educativa especial y asistencia educativa especial deberán ser proporcionadas. El Ministerio de Educación puede establecer normas a este respecto.*

*3.3. La folkeskole puede ofrecer instrucción a los niños fuera del horario escolar.*

*3.3.1. La asistencia educativa especial viene ofrecida a niños que no han comenzado todavía la escolaridad, de acuerdo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación.*

*3.3.2. El Ministerio puede aprobar el conceder once años de instrucción a aquellos alumnos cuyo desarrollo requiera una consideración o ayuda más extensa.”<sup>5</sup>*

Podemos considerar consiguientemente como aspectos fundamentales de la reforma de 1975 la introducción legal de un curso de preescolar y de un décimo año, no obligatorios, dentro de la estructura de la *folkeskole* y de las instituciones privadas de finalidad similar. Esta doble adición, por arriba y por abajo, al período de obligatoriedad propiamente dicho venía sobre todo, en intención de los legisladores, a proporcionar una mejor realización del principio de igualdad de oportunidades.

## 3.2. LA ESTRUCTURA CONSTITUCIONAL

### 3.2.1. Correspondencia entre la folkeskole danesa y la E.G.B. española

Ateniéndose por el momento al período de neta obligatoriedad escolar asumido por la institución danesa, comprobamos que ésta desarrolla su actividad a lo largo de nueve años, mientras que la correspondiente institución española lo hace en ocho. Existe, pues, un desfase inicial de un año entre ambas. Ahora bien, si reparamos en la edad en que legalmente y con carácter general se inicia ese período de escolaridad obligatoria, comprobamos que en el caso de Dinamarca la edad requerida es la de siete años, mientras que en España es de seis. Se produce, por tanto, entre ambos sistemas un nuevo desfase que conviene tener en cuenta. En resumidas cuentas, mientras que el muchacho español tiene en principio previsto abandonar el colegio de E.G.B. a los 14 años, el danés no lo hace ordinariamente antes de los 16.

¿Qué criterio establecer entonces para determinar la posible correspondencia de la segunda etapa de la E.G.B. española con un determinado período de la *folkeskole*? Cabría sin duda tener en cuenta sólo la edad de los alumnos, en cuyo caso los cursos de la *folkeskole* en los que aquí nos interesaría centrarnos serían los cursos V, VI y VII. Ahora bien, cabría igualmente considerar, como hacen muchos autores, que el desarrollo madurativo de los niños de la Europa Meridional camina un año por delante del propio de los niños de la Europa Nórdica. En tal supuesto, habría que hacer coincidir los cursos de la E.G.B. española con los de la *folkeskole*, llegándose a la conclusión de que en ambos sistemas la etapa que nos interesa comprendería los cursos VI, VII y VIII.

Pero es obvio que estos criterios deberían además ponerse en relación con otro igualmente importante: el de la secuenciación posible de ambas escolaridades. En España, de acuerdo con lo que estableció la Ley General de Educación de 1970, la E.G.B. se divide en dos etapas, de cinco y tres años respectivamente. ¿Ocurre algo parecido en la *folkeskole* danesa? En principio, ni la Ley de 1975 ni otras disposiciones o recomendaciones ministeriales parecen indicar claramente la necesidad de dividir el entero período de nueve

años en etapas o ciclos concretos; de lo que se deduce que queda probablemente al arbitrio de las municipalidades o incluso de las propias escuelas la adopción o no de etapas o ciclos secuenciales y, en caso de adopción, la particular duración de los mismos. Con todo, una lectura atenta del plan de estudios de la *folkeskole* sugiere que en la asignación de materias o de contenidos se aplica un criterio de progresividad, introduciéndose nuevas materias cada dos años. De donde se deduciría una tendencia, en primer lugar, a establecer ciclos bianuales, y en segundo término, a considerar los dos últimos años obligatorios como una etapa netamente diferenciada dentro del conjunto, cuya característica fundamental sería la de proporcionar a los alumnos un considerable número de materias optativas. Todo esto quedará mucho más claro en páginas posteriores y, precisamente por razones de claridad, no conviene ahora adelantarlo en detalle. Pero podríamos establecer desde ahora la que, a nuestro criterio, resulta ser una periodización probable y extendida de la *folkeskole*:

**Primera etapa:**

- Primer ciclo: cursos I y II.
- Segundo ciclo: cursos III y IV.
- Tercer ciclo: cursos V y VI.
- Cuarto ciclo: curso VII.

**Segunda etapa:**

Cursos VIII, IX y (adicionalmente, no obligatorio) X.

Como vemos, teniendo en cuenta el criterio de la periodización adoptada por la propia institución danesa, la correspondencia entre las instituciones danesa y española debería atenerse más bien al criterio cronológico, mencionado líneas arriba en primer lugar. Otro dato ayuda a aceptar este criterio como el más pertinente. Como es bien sabido, en la E.G.B. española un solo profesor está encargado de impartir todas las materias (salvo excepciones) durante toda la primera etapa, es decir, durante cinco años (niños entre los 6 y los 11 años). En la *folkeskole* danesa esto sucede generalmente durante lo que hemos considerado los dos primeros ciclos, o sea, durante los cuatro primeros años (niños entre los 7 y los 11 años de edad).

Las autoridades educacionales danesas son, por lo demás,

plenamente conscientes de que existe una neta distinción entre los siete primeros años (obligatorios) de la *folkeskole* y los dos (o tres) últimos. Así, cuando a instancias de la Oficina Internacional de Educación hubieron de determinar cuáles son los años que en Dinamarca corresponden al período de **enseñanza primaria**, su respuesta fue la de que pueden considerarse como tales los **siete primeros años** de la *folkeskole*<sup>6</sup>. Esto viene, una vez más, a reforzar el criterio adoptado aquí.

En resumen, entre las instituciones danesas y españolas podríamos establecer el siguiente cuadro de equivalencias (Cuadro I):

CUADRO I

ESPAÑA	DINAMARCA
Primera etapa de la E.G.B.	Curso preescolar + cuatro primeros años de educación básica (todos en la <i>folkeskole</i> ).
Segunda etapa de la E.G.B.	Cursos V, VI y VII de la <i>folkeskole</i>
Bachillerato (excluido COU)	Cursos VIII, IX y X de la <i>folkeskole</i> , o bien, cursos VIII y IX del <i>Gymnasium</i> (que comprende tres cursos).

### 3.2.2. Algunas observaciones de carácter estructural

Es interesante poner de relieve que todo el plan educativo de la *folkeskole* obedece a unos objetivos bastante entrelazados y que, en consecuencia, no sería adecuado someter a consideración completamente por separado el plan de estudios de los años que hemos considerado equivalentes o correspondientes a la segunda etapa de la E.G.B. española. Como veremos dentro de poco, las diferentes materias o áreas son introducidas progresivamente, pero sin que esto signifique la sustitución o la interrupción de materias que hasta ese momento venían enseñándose. Esto afecta igualmente a los tres últimos años de la *folkeskole*, pese a gozar de caracterís-

ticas propias definidas sobre todo por una mucho más amplia introducción de materias optativas. En pocas palabras, el sistema escolar danés ha optado por un sistema institucional muy unificado, ya que el alumno puede normalmente permanecer en la misma institución durante once años. Se trata claramente de una institución a la vez de enseñanza primaria y enseñanza secundaria de primer ciclo, con la peculiaridad de concebir la enseñanza primaria como un período de larga duración (siete años) y de llevar la segunda hasta edades bastante avanzadas, en comparación con otros países de Europa (hasta los 17 años o por lo menos, hasta los 16) y sobre todo, en comparación con España.

En el caso particular de nuestro estudio, la peculiar estructura de la *folkeskole* va a hacer inevitable que nos refiramos no ya sólo a lo que serían ciclos previos al que nos interesa directamente, sino incluso al ciclo posterior que en España vendría a coincidir con el período del Bachillerato. Naturalmente, limitaremos esas alusiones a lo más imprescindible, pero no podremos ni deberemos obviarla, porque falsearíamos de otro modo lo que de hecho es quizá la más acusada característica de la estructura escolar danesa. Por lo demás, nuestro estudio servirá también para poner de acusado relieve la conveniencia de una coordinación entre las enseñanzas propias de lo que en España consideramos segunda etapa de E.G.B. y Bachillerato. En realidad, los daneses han considerado como una virtud eso que algunos sectores profesionales españoles temen como un vicio o como una peligrosa tendencia. Eso que algún ilustre profesor español ha estigmatizado bajo el nombre de “el peligro de la *egebeización* del Bachillerato”. Por supuesto, existe también en todo esto un trasfondo de calidad quizá no enteramente equiparable. Pero resulta prematuro ocuparse por el momento de esta temática.

### 3.3. EL PLAN DE ESTUDIOS

#### 3.3.1. Los contenidos a lo largo de toda la *folkeskole*

Conviene, de acuerdo con lo manifestado líneas arriba, tener una idea de conjunto acerca del plan general de estudios de todo

los diez años (excluido el curso preescolar, pero incluido el curso X adicional y no obligatorio) de la *folkeskole*. A este respecto, hay que distinguir los siguientes tipos de materias:

- 1) Materias obligatorias para los alumnos:
  - Tipo A: todas las escuelas deben incluirlas.
  - Tipo B: las escuelas pueden elegir entre algunas, pero una vez elegidas, son obligatorias.
  
- 2) Materias optativas para los alumnos:
  - Tipo C: todas las escuelas deben incluirlas, aunque los alumnos pueden elegir las o no.
  - Tipo D: las escuelas pueden ofrecerlas o no, según sus posibilidades, deseos, etc.

Para una mayor claridad en la lectura del plan de estudios recogido a continuación (Cuadro II), señalamos con un asterisco (\*) las materias introducidas por vez primera:

CUADRO II

TIPO DE MATERIA	CURSO I	CURSO II
Obligat. A	Danés* Aritmética/Matemáticas* Educación Física y Deportiva* Estudios cristianos* Arte creativo* Música*	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Arte creativo Música
Obligat. B	Costura* Trabajos en madera* Economía doméstica*	Costura Trabajos en madera Economía doméstica
Opt. C y D		

CUADRO II (Continuación)

TIPO-DE MATERIA	CURSO III	CURSO IV
Obligat. A	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Arte creativo Música Historia* Geografía* Biología*	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Arte creativo Música Historia Geografía Biología Costura*
Obligat. B	Costura Trabajos en madera Economía doméstica	Trabajos en madera Economía doméstica
Opt. C y D		
	CURSO V	CURSO VI
Obligat. A	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Arte creativo Música Historia Geografía Biología Trabajos en madera* Inglés*	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Historia Geografía Biología Economía doméstica* Inglés
Obligat. B	Costura Economía doméstica	Costura Trabajos en madera Arte creativo Música
Opt. C y D		

CUADRO II (Continuación)

TIPO DE MATERIA	CURSO VII	CURSO VIII
Obligat. A	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Historia Geografía Biología Inglés Física/Química*	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Historia Estudios contemporáneos* Física/Química Inglés
Obligat. B	Arte creativo Música Costura Trabajos en madera Economía doméstica	
Opt. C	Alemán*	Alemán
Opt. D		Arte creativo Música Geografía Biología Costura Trabajos en madera Economía doméstica Mecanografía* Fotografía* Teatro* Cine* Conocimientos del motor* Estudios profesionales* Electrónica* Cuidado infantil*

CUADRO II (Continuación)

TIPO DE MATERIA	CURSO IX	CURSO X
Obligat. A	Danés Aritmética/Matemáticas Educación Física y Deportiva Estudios cristianos Historia Estudios contemporáneos Física/Química Inglés	Danés Educación Física y Deportiva Estudios contemporáneos Inglés
Obligat. B		
Opt. C	Alemán	Alemán Aritmética/Matemáticas Estudios cristianos Estudios religiosos* Física/Química Francés*
Opt. D	Arte creativo Música Geografía Biología Costura Trabajos en madera Economía doméstica Mecnografía Fotografía Teatro Cine Conocimientos del motor Estudios profesionales Electrónica Cuidado infantil	Arte creativo Música Geografía Biología Costura Trabajos en madera Economía doméstica Historia Latín* Mecnografía Fotografía Cine Conocimientos del motor Estudios profesionales Electrónica Cuidado infantil

Además de todas estas materias o disciplinas, la Ley de 1975 (art. 6.1.) señala otras que también deben ser objeto de enseñanza en la *folkeskole*. Se trata en concreto de:

- Seguridad viaria
- Instrucción sexual
- Lenguas noruega y sueca
- Otras religiones (no cristianas) y filosofías de la vida
- Orientación escolar y profesional
- Educación para la salud e información sobre las más extendidas drogas y estimulantes.

No se dan instrucciones sobre la concreta ubicación de estas enseñanzas. Como se señala en un documento oficial, “la instrucción sobre estas materias se da normalmente en conexión con las restantes disciplinas que figuran en el horario y durante el período destinado a discusión de la clase”<sup>7</sup>. A propósito de este último, se trata de un período (*Klassens time*) que ha de ser incluido necesariamente en el horario semanal, con el objeto de discutir problemas, organizar excursiones, etc., además de, naturalmente, tratar de esas materias antes aludidas.

Como ha podido observarse, la Ley de 1975 —lo mismo, por cierto, que otras disposiciones anteriores y posteriores— indica las materias y disciplinas que configuran el plan de estudios de la *folkeskole*, pero nada dice sobre asignaciones horarias a las mismas. El Ministerio de Educación, de acuerdo con lo preceptuado en la Ley, establece —muy brevemente, como tendremos ocasión de ver— los objetivos de todas esas materias, pero son las autoridades locales e incluso las propias escuelas las que tienen que decidir de qué concreto modo van a alcanzarlos:

*“Se exige a cada escuela la elaboración de un plan educativo, el cual, dentro del marco señalado por la Ley, indica, entre otras cosas, el número de clases dedicado a cada materia y la distribución en el horario y el contenido del plan de estudios.”*<sup>8</sup>

Una vez elaborado, el plan debe obtener la aprobación del Consejo Municipal. Sin embargo, el Ministerio edita unas Gufas

orientativas sobre las diferentes materias del currículo, guías cuyo objetivo es precisamente el de ayudar tanto a las autoridades locales como a las instituciones y al profesorado en la programación. Debe recalcar que tales guías no son en ningún caso de obligado seguimiento, y que los centros y los profesores son libres de tenerlas en cuenta o no, siempre que persigan los objetivos señalados para cada disciplina. Incluso en esto cabe una cierta elasticidad, y el Ministerio de Educación autoriza con facilidad la puesta en práctica de experiencias innovadoras.

Como puede apreciarse, hemos señalado con rayado doble el plan de estudios correspondiente al período que aquí nos interesa de modo especial. Más adelante tendremos ocasión de analizarlo con cierto detalle, aludiendo en concreto a los objetivos señalados por el Ministerio y a las Guías de orientación elaboradas por éste para cada materia. Sin embargo, parece antes conveniente reparar en los contenidos que no constituyen objeto de enseñanza durante dicho período, sino de otras etapas —particularmente la posterior— dentro de la *folkeskole*.

### **3.3.2. Contenidos asignados a otros ciclos de la folkeskolé**

Salvo excepciones, todas las materias que figuran en el plan previsto para el ciclo que aquí nos ocupa (cursos V, VI y VII) han comenzado ya su tratamiento en ciclos anteriores. La excepción más llamativa es la relativa a la lengua inglesa, introducida por primera vez y de modo obligatorio, en este ciclo. En el último curso del mismo se introduce además, si bien de modo optativo para el alumno, una segunda lengua, concretamente la alemana. Por lo demás, podría darse el caso de que alguna otra materia (“trabajos en madera” o “economía doméstica”) fuera ahora introducida por primera vez, al convertirse en obligatoria para el centro; pero lo común es que el centro la haya ofrecido a los alumnos con anterioridad. Física/Química se ofrece también como nueva.

De ahí que debemos dirigir más bien nuestra atención hacia las materias que van a ser incluidas por primera vez al terminar el ciclo, a partir del curso VIII.

Observamos, en primer término, un descenso considerable del

número de materias obligatorias y un aumento aún más considerable de las optativas (si bien, no todas ellas tienen que ser necesariamente organizadas por el centro). De hecho, la única asignatura obligatoria que se introduce por primera vez en estos últimos cursos es la denominada "Estudios contemporáneos". Vale la pena transcribir aquí los objetivos asignados por el Ministerio de Educación a esta materia:

*"1) El objetivo de instrucción es el de proporcionar a los alumnos una visión acerca de algunos problemas esenciales de nuestro tiempo, de carácter local, nacional y mundial.*

*2) Deberá conseguirse también el objetivo de desarrollar en los alumnos algunas destrezas en la evaluación de los fenómenos políticos, económicos e ideológicos.*

*3) La instrucción debe contribuir a desarrollar el interés de los alumnos hacia los fenómenos políticos, animándoles a tratar de clarificar las precondiciones históricas y los valores básicos, teniendo en cuenta sus propios presupuestos y acciones y los de los demás.*

*4) La enseñanza debe también contribuir a mostrar a los alumnos algunos de los factores que generan conflictos en la sociedad contemporánea, así como las medidas que tratan de resolverlos. Debe igualmente ser explicado cómo el individuo, solo o en cooperación con otros, puede influir sobre las decisiones que se toman en la sociedad"*<sup>9</sup>

Pero es sin duda a nivel de materias optativas donde se producen más cambios a partir del curso VIII. En primer lugar, materias que antes figuraban como obligatorias —principalmente las de carácter artístico y manual, pero también la Geografía y la Biología— pasan a ser optativas para los alumnos, e incluso los centros no tienen por qué incluirlas necesariamente en su plan. Pero aún es más importante el hecho de que se añaden —o pueden añadirse— nuevas materias optativas, en su mayor parte de carácter preprofesional. De todas ellas, quizá la más significativa —y recomendada a los centros para que efectivamente la ofrezcan a sus alumnos— es la denominada "Estudios profesionales" (*Arbejdskendskab*):

*"1) El objetivo de la enseñanza sobre "Estudios profesio-*

nales" es que los alumnos adquieran conocimientos y experiencias que incrementen sus conocimientos acerca del trabajo y de la vida social, incluyendo aquéllos sobre las posibilidades formativas que les calificarán para el ejercicio profesional.

2) Debe lograrse que los alumnos lleguen a ser capaces de evaluar las circunstancias que determinan las condiciones imperantes en los lugares de trabajo y los intereses salvaguardados por las organizaciones empresariales y laborales y por las autoridades públicas.

3) La instrucción debe contribuir a desarrollar el interés de los alumnos en los problemas económicos y sociales conectados con la vida de trabajo y a proporcionarles una actitud abierta hacia las condiciones de trabajo y de formación."<sup>10</sup>

Aparte de esto, el Ministerio editó en su momento una Guía orientativa referente a esta materia de "Estudios profesionales", en la que empieza por recogerse la definición que acerca de la materia proporciona la Ley de 1975:

*"Un conocimiento de la educación, el entrenamiento y las condiciones referentes a la vida de trabajo, incluyendo visitas y períodos de servicio formativo en empresas e instituciones."*<sup>11</sup>

La Guía recuerda también que desde 1960 es obligatorio que todos los alumnos daneses reciban un breve período de formación profesional durante sus estudios. Y aunque esto puede ser realizado de diversas maneras (frecuentemente en conexión con la hora semanal de "discusión de la clase", a la que se hizo oportuna referencia), el establecimiento de una materia directamente profesional puede ayudar a cumplir de modo más adecuado el imperativo legal. No parece necesario añadir más información sobre esta materia, bastará quizá transcribir un significativo párrafo de la Guía:

*"Durante cada uno de los cursos VIII-X, los alumnos alternan la instrucción de clase con visitas externas o prácticas de formación en empresas e instituciones. La instrucción teórica debe estar lo más unida posible a la instrucción práctica. La enseñanza incluye el estudio y definición de campos*

*específicos que se exige estudiar a los alumnos con mayor detalle durante sus visitas o prácticas formativas, y también un cambio de experiencias y puntos de vista según lo exija la ocasión''<sup>12</sup>.*

Por lo demás, la mayoría de las nuevas materias optativas introducidas en este último ciclo versa igualmente sobre contenidos profesionales. Ese es el caso de **Mecanografía, Conocimiento del motor, Electrónica o Cuidado infantil**. Desde 1984 se ha introducido también en la *folkeskole* la enseñanza de la **Informática** como materia optativa, especialmente durante este mismo ciclo terminal. Sin embargo, la Informática podría figurar igualmente como opcional en cursos anteriores, si es que la escuela estima oportuno incluirla en su particular plan. De ahí que no nos refiramos ahora a esta disciplina, sino más tarde, al examinar las que conforman o pueden conformar el plan de estudios de los cursos V, VI y VII.

El curso adicional (no obligatorio) X vuelve a operar una reducción de las materias obligatorias, dejando como opcionales las de **Aritmética/Matemáticas, Estudios cristianos, Historia y Física/Química**. Entre las opcionales que las instituciones deben ofrecer necesariamente figuran algunas nuevas: **Estudios religiosos y Francés**, es decir, una tercera lengua extranjera. A las que hay que añadir otra materia optativa que los centros pueden también ofrecer a sus alumnos: **Latín**. Los llamados Estudios religiosos vienen a completar la formación religiosa de los alumnos, añadiendo, de una parte, un grado de mayor profundidad en sus conocimientos sobre el cristianismo y, de otra, la comprensión sobre la naturaleza de las principales religiones no cristianas. Al definir sus objetivos, el Ministerio danés especifica que:

*“la enseñanza debe contribuir a proporcionar a los alumnos una comprensión de los conceptos y problemas religiosos y en consecuencia, una mejor base para percibir comportamientos humanos vitales, sean de naturaleza individual o social, y para formar sus opiniones sobre tales asuntos”<sup>13</sup>.*

Por lo que se refiere al **Francés**,

*“el objetivo es poner las bases para conocer la lengua ha-*

*blada, para hablar Francés, para comprender el contenido de un texto en Francés y para usar el lenguaje escrito*"<sup>14</sup>.

En cuanto al **Latín**,

*"el objetivo es capacitar a los alumnos para comprender textos fáciles en Latín y adquirir un vocabulario fundamental y un método de trabajo lingüístico que trascienda la propia lengua latina como tal"*<sup>15</sup>.

En el caso de ambas materias lingüísticas el Ministerio ha editado sendas Guías que el lector, si es de su interés, puede consultar oportunamente<sup>16</sup>.

Obsérvese también, por último, que es por primera vez en este curso X cuando se elimina la Historia como asignatura obligatoria, pasando a ser una de las optativas que el centro puede libremente ofrecer o no a sus alumnos.

### **3.3.3. Otros aspectos de carácter general**

Se ha hecho ya constar el amplio grado de libertad de que gozan los centros y las autoridades locales en lo que respecta a la distribución del plan de estudios. No obstante, algunas normas establecidas por la Ley de 1975 indican, a este respecto, cauces que es preciso seguir en cualquier caso. Quizá merezcan especial consideración por nuestra parte las relativas a los calendarios y horarios y las relativas a los exámenes o certificados de escolaridad.

El número de días lectivos previstos por la Ley es de 200. El número de los no lectivos ha de ser previsto por el Ministerio, que sin embargo se limita a dar orientaciones generales sobre el plan de vacaciones. Otro artículo de la Ley prevé posibles interrupciones de las clases durante diez días, entre los cursos I y VII, para que los alumnos puedan tomar parte en campamentos escolares, viajes de estudios, períodos de formación práctica, etc. (en el caso de los alumnos de los tres últimos cursos, la interrupción puede llegar a ser hasta de veinte días).

También se establece el número de horas o sesiones de clase que pueden tener los alumnos, teniendo en cuenta que tales se-

siones han de ser de 45 minutos. En el caso de las horas semanales, se especifica tanto el número mínimo como el máximo. En el caso de las sesiones diarias, se indica sólo el máximo admisible. Resulta de todo esto la siguiente tabla (Tabla X):

TABLA X

CURSOS	HORAS SEMANALES	HORAS DIARIAS
I	15-20	4
II	15-20	5
III	18-23	5
IV	20-25	6
V	23-29	6
VI	24-30	7
VII	24-30	7
VIII, IX y X	24-34	8

Naturalmente, las enseñanzas optativas y voluntarias deben quedar incluidas en estos números semanales y diarios. En cambio, no tienen por qué estarlo las actividades educativas adicionales o suplementarias previstas por cada centro.

Es interesante anotar también que, de acuerdo a lo que establece el artículo 15 de la Ley, el número de alumnos que pueden inscribirse en un curso es de 28, si bien, la *ratio* habitual y el número recomendado es de 22 alumnos por profesor.

Pasando ya a aspectos referentes a la evaluación de los alumnos, está en principio prevista la *promoción automática* entre los cursos I y VII. Lo que significa que, por lo general, concuerdan las edades de los alumnos con el curso al que pertenecen. No obstante, como establece el artículo 11.1.,

*“un alumno puede, con la aprobación de sus padres, realizar un mismo curso durante dos años, si es que ha estado sin instrucción durante un largo período de tiempo o si, por las razones que sean, se estima que tal medida le beneficiará. Un alumno puede también, en determinadas circunstancias, saltarse un curso”*<sup>17</sup>.

Durante todo el período considerado como de enseñanza primaria —del I al VII curso— los alumnos no son calificados mediante notas. La Ley establece, no obstante, que los padres y los propios alumnos deben ser informados regularmente sobre los resultados de su escolaridad. Sí está previsto, en cambio, conferir notas o calificaciones durante los tres últimos años de la *folkeskole*. Y lo que es más importante en nuestro caso, “lo mismo se aplica a los alumnos que abandonan la escuela tras la terminación del curso VII”<sup>18</sup>.

A partir de ese momento, un certificado de escolaridad viene confeccionado en cualquier caso:

*“Las autoridades escolares emiten un certificado de fin de escolaridad para todos los alumnos que dejan la escuela al término del curso VII o más tarde. Este certificado contiene información sobre las actividades educativas en las que el alumno en cuestión ha participado, así como las calificaciones más recientes de su aprovechamiento (notas relativas al trabajo diario, notas de exámenes, si los hay)”<sup>19</sup>.*

Los exámenes a los que se refiere el apartado anterior son de carácter voluntario y pueden realizarse a partir del momento de terminación del curso IX. Se trata de dos tipos de exámenes, de menor y mayor dificultad. El primero de ellos, llamado “examen de terminación de la *folkeskole*” (*Folkeskolens afgangsprøve*), puede realizarse tanto al final del curso IX como del curso X y consiste en pruebas específicas para las materias de Danés, Aritmética/Matemáticas, Inglés, Alemán y Física/Química. Pero si el alumno ha participado en cursos avanzados de esas materias durante el curso X, entonces puede optar por presentarse al examen de mayor dificultad, es decir, al “examen avanzado de terminación de la *folkeskole*” (*Folkeskolens udvidede afgangsprøve*). También es posible presentarse a exámenes en materias como Francés, Latín, e incluso en materias prácticas como costura, trabajos en madera, economía doméstica y mecanografía. Con todas estas pruebas se pretende dejar constancia del aprovechamiento del alumno de cara a estudios posteriores.

Las Guías orientadoras, publicadas por el Ministerio con referencia a las diversas materias, suelen indicar el tipo de conocimientos que se exigirán en los exámenes, tanto de tipo normal como avanzado.

A este respecto, es necesario señalar que la Ley dispone la existencia, en los tres últimos cursos de la *folkeskole*, de dos tipos de clases o lecciones:

*“8.1. La instrucción en Aritmética/Matemáticas, Inglés y Alemán durante los cursos VIII-X y en Física/Química durante los cursos IX-X debe ser dada a dos niveles de diferente contenido. Los niveles son llamados ‘curso básico’ y ‘curso avanzado’.*

*8.2. En cada una de las materias en cuestión los alumnos deberán poder escoger entre ambos cursos.*

*8.3. El Ministerio de Educación puede, por recomendación de la Junta Escolar, el Consejo de Maestros y el Comité de Educación, aprobar que esta división en cursos sea omitida en los cursos VIII y IX en una o más materias.”<sup>20</sup>*

A través de otras informaciones oficiales se conoce que son numerosos los centros que han solicitado no efectuar la referida división en cursos de diferente nivel y que aproximadamente la mitad de todas las *folkeskole* tiene autorizada la no división en todas o en algunas de las materias.

### **3.4. LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA**

Vamos a centrarnos ya en las materias que constituyen el plan de estudios específico de la etapa que aquí nos interesa. Esas materias, como ya se ha dicho, son en su gran mayoría continuación de materias iniciadas antes, no pocas de ellas incluso desde el primer año de escuela. Nos ocuparemos inicialmente de éstas, para pasar después a las que se inician en el ciclo siguiente (cursos III y IV). Por último, estudiaremos el caso de las que por vez primera se inician en el ciclo que más nos afecta.

#### **3.4.1. Materias obligatorias de larga duración**

Sólo dos materias están presentes en todos los diez cursos de la *folkeskole*: la Lengua Danesa y la Educación Física y Deportiva.

Otras dos están igualmente presentes en toda la etapa obligatoria de la *folkeskole*, pero no en su último y adicional año (el X): Aritmética/Matemáticas y Estudios Cristianos.

Por lo que se refiere a la **Lengua Danesa**, los objetivos trazados por el Ministerio son los siguientes:

*“1) El objetivo de la enseñanza es fortalecer las posibilidades de los alumnos de jugar su papel en una comunidad lingüística multilateral.*

*2) La enseñanza debe completar las posibilidades de los alumnos para evaluar, confiar en sí mismos y actuar. La instrucción debe tender a proporcionar a los alumnos un vehículo para la percepción de su propia situación y la de los demás, un vehículo para la adquisición de conocimientos debe además tender a poner las bases de su conceptualización y a proporcionarles un instrumento para el establecimiento de contactos y para la comunicación.*

*3) Los alumnos deben adquirir, en escuchar, hablar, leer y escribir danés, un nivel tal de aprovechamiento que les haga capaces de percibir y expresarse de modo preciso y variado.”<sup>21</sup>*

Aparte de estos objetivos generale , el Ministerio ha publicado una Guía orientativa concerniente a la enseñanza del danés, en la que especifica algo más de los objetivos, las fases e incluso los contenidos fundamentales. Por lo que se refiere a las fases, lo primero que se advierte es que éstas no se avienen a la división por ciclos que, de modo aproximativo, establecimos más arriba. Lo que indica una vez más que en realidad no puede hablarse de ciclos propiamente dichos en la *folkeskole*, sino de tendencia a una tarea continuada, casi sin suturas. Concretamente, en la enseñanza de la lengua propia la guía prevé una fase primera que afecta a los cursos I y II, una fase segunda para los cuatro cursos siguientes (o los dos ciclos siguientes, si nos atenemos a la división en ciclos ensayada por nosotros), una fase tercera para los cursos VII, VIII y IX y por último, una fase cuarta centrada en un único curso, el X. Aquí, en consecuencia, nos afectarían principalmente las dos fases centrales, y ambas, de modo sólo parcial.

De la primera fase conviene decir que se centra en los rudimentos de la lengua oral y escrita; en concreto, se exige instrucción

en el uso de mayúsculas y minúsculas, prácticas de lectura y ejercicios de escritura con palabras simples y frases completas. La segunda fase, sobre todo en su comienzo (cursos III y IV), continúa el trabajo iniciado en la fase anterior, pero introduce nuevas dimensiones. Se prevé, por ejemplo, que

*“la presentación oral y la formación de conceptos sean más desarrolladas. El trabajo oral puede iniciarse a partir de alguna cosa oída, leída o vista, o bien en la experiencia común, asuntos de interés común, conflictos en la clase o entre las clases, planes de excursiones, acampadas, fiestas...”<sup>22</sup>*

En tema de lectura, el objetivo es conseguir soltura y prontitud. En lo que respecta al trabajo escrito, se recomienda la introducción de

*“composiciones sobre varios temas, revistas, reproducción de sucesos reales o imaginarios, varios tipos de textos sobre temas no de ficción, preparados quizá por la propia clase, como podría ser el caso de un ‘libro de la clase’ o de un informe sobre un campamento escolar, colección de dichos, anécdotas, etc.”<sup>23</sup>*

Durante esta fase se introducen también elementos de gramática y en concreto, debe exigirse a los niños un correcto deletreo, aprendizaje de las variadas clases de palabras y tipos de inflexión y un conocimiento de la frase y de sus más importantes elementos; se recomiendan además ejercicios de observación del lenguaje, como por ejemplo, diferencias entre el danés antiguo y el moderno, entre el lenguaje escrito y el oral, entre el fácil y el difícil, etc.

Por último, se concede gran importancia a la escritura a mano, tomando como base, sobre todo, la escritura de caracteres normales, pero recomendando también la inclusión de caracteres itálicos y decorativos; en cualquier caso, se insiste en que el ejercicio caligráfico ha de estar presente al menos en el curso VI.

La fase que se inicia a continuación, y que afecta a los cursos VII, VIII y IX, acrecienta el énfasis en “actividades analíticas”. Se

recomienda en concreto que el trabajo de clase incluya conversaciones sobre textos, discusiones libres abiertas o por grupos, debates, resúmenes, dramatización, discursos, etc., y que se favorezca la lectura de cuentos, novelas clásicas y contemporáneas, biografías, diarios, etc. Se insiste particularmente en objetivos de escritura y se continúa el aprendizaje de la gramática (tipos de periodización, estructura de la frase, fraseología, formación de palabras, variaciones estilísticas, etc.) y las prácticas de la caligrafía.

Debe recordarse, en cualquier caso, que estos ejercicios y contenidos son meramente orientativos y que las autoridades locales pueden, a propuesta de los centros, autorizar una planificación de esta materia diferente a la recomendada por el Ministerio.

Con respecto a la otra materia exigida obligatoriamente en todos los cursos —Educación Física y Deportiva— el Ministerio no ha dictado, al parecer, recomendaciones. Incluso la señalización de objetivos no puede ser más escueta, limitándose a decir que “el objetivo es motivar a los alumnos para la actividad física y para un posterior desarrollo físico, mental y social”<sup>23</sup>.

Aunque no creemos necesario entrar en detalles sobre la secuenciación de los contenidos y actividades referentes a **Aritmética y Matemáticas**, sí nos parece útil recoger las palabras con las que el Ministerio resume los objetivos de esta disciplina o área de conocimiento:

*“1) El fin de la enseñanza es que el alumno domine los conceptos fundamentales matemáticos y adquiera una visión de campos seleccionados dentro de la materia.*

*2) La enseñanza debe capacitar a los alumnos para comprender el papel de la disciplina como instrumento descriptivo y la importancia del razonamiento lógico en Aritmética y Matemáticas. Los alumnos deben llegar a familiarizarse con el desarrollo de los campos conceptuales o con los sistemas propios de la disciplina.*

*3) Se pretende además que los alumnos dominen métodos de trabajo que les hagan capaces, por un lado, de trabajar individual y colectivamente en la percepción, formulación y solución de problemas y por otro, de incrementar sus conocimientos.*

*4) La enseñanza debe contribuir a incrementar el apro-*

*vechamiento de los alumnos en el uso de las Matemáticas como instrumento descriptivo y en la solución de problemas prácticos*"<sup>24</sup>.

Igual que la Aritmética/Matemática, la disciplina **Estudios Cristianos** ha de ser incluida durante los nueve años que componen la etapa obligatoria de la *folkeskole*. El artículo 5.2. de la Ley de 1975 regula los casos en los que puede concederse la exención de cursar esta materia:

*"Un niño puede ser eximido de participar en 'Estudios Cristianos' cuando la persona que tiene custodia legal del mismo, en escrito dirigido al director de la escuela en cuestión, declara personalmente que se hace directamente responsable de la formación religiosa del niño. Si el alumno tiene 15 años, la exención será dada sólo con el consentimiento de éste."*<sup>25</sup>

Ese mismo artículo dispone, en su párrafo primero, que "el área central de conocimientos para la disciplina de **Estudios Cristianos** es el credo de la Iglesia Nacional Evangélica Luterana". En este supuesto, el Ministerio considera como objetivos fundamentales de esta materia los siguientes:

*"1) El objetivo de la enseñanza es transmitir a los alumnos conocimientos acerca del Cristianismo y su trasfondo.*

*2) Los alumnos deben aprender a comprender los textos bíblicos y a evaluar exposiciones basadas en tales textos.*

*3) La instrucción debe contribuir a proporcionar a los alumnos una comprensión de los conceptos y problemas religiosos y de este modo, una mejor base para percibir asuntos humanos vitales, de naturaleza individual o social, y para formar opiniones sobre tales asuntos."*<sup>26</sup>

### **3.4.2. Materias obligatorias iniciadas en el ciclo anterior**

Tres nuevas disciplinas son introducidas en el plan de estudios a partir del curso III, una de las cuales, Historia, permanecerá como

materia obligatoria hasta el curso IX. Las otras dos —Geografía y Biología— pasarán a ser opcionales una vez acabado el curso VII, es decir, la etapa que aquí nos interesa.

Los objetivos de la disciplina de **Historia** son expuestos así por el documento ministerial:

*“1) El objetivo de la enseñanza es transmitir a los alumnos conocimientos sobre las condiciones de vida, las ideas, la mentalidad y las condiciones sociales prevalentes en tiempos anteriores. Se les debe dar la oportunidad de ver la conexión existente entre el presente y el pasado y de observar los cambios ocurridos en lo que respecta a las oportunidades del hombre para su desarrollo.*

*2) Los alumnos deben familiarizarse con las tradiciones sobre las que se basa la vida social y cultural de Dinamarca y que constituyen la base del cambio y de un posterior desarrollo.*

*3) La enseñanza debe contribuir a preparar a los alumnos para escuchar y leer narraciones históricas generales y evaluarlas en cuanto narraciones explicativas de fenómenos que ellos no han conocido a través de su propia experiencia.”<sup>27</sup>*

Una Guía editada al efecto por el Ministerio explica más en detalle los contenidos sobre los que deberían, en principio, consistir los diferentes cursos. Se señala que debe darse prioridad absoluta y mayor extensión a la Historia de Dinamarca, “incluyendo la historia local”. Pero en vistas a la cercanía que guarda la historia danesa con la de otros países vecinos, se sugiere la conveniencia de dedicar también notable atención al conjunto de los países nórdicos de Europa y a Europa en general. Se prevé también una consideración de la Historia del mundo en sus líneas fundamentales. En cuanto a épocas, se hace referencia a los hitos fundamentales de la antigüedad y de la edad media, pero se insiste particularmente en el nacimiento de la edad moderna, con la reforma religiosa y las relaciones entre el poder civil y el clero. Después, una atención más precisa se presta al *Siglo de las Luces*, al desarrollo danés durante el siglo XIX, a las relaciones con Alemania, a la reorganización agraria posterior a 1870, al movimiento industrializador, etc.

Una vez más, como ya ocurrió con alguna otra materia antes

estudiada, la división de la asignatura de Historia en ciclos no responde exactamente al criterio de ciclicidad que ofrecimos al inicio. En concreto, parece establecerse una primera fase que afectaría a los cursos III, IV y V; una segunda que afectaría a los cursos VI y VII y una tercera indicada para los cursos VIII y IX. Aún se incluye una etapa ulterior, de un solo curso (el X), en la que la Historia se convierte en una asignatura opcional.

De ello resulta que la etapa que aquí estudiamos directamente viene asumida por dos de esas fases, la primera de ellas, sólo de modo parcial.

Durante la primera (cursos III, IV y V), se pretende sobre todo interesar a los alumnos por los acontecimientos ocurridos en su más cercano ámbito, destacando los de tipo vital y cultural. Las referencias prioritarias son las de orden local y las propias de la historia nórdica. "Los niños usan los mitos y las leyendas nórdicas, los cuentos locales y las tradiciones, las concepciones religiosas y las actividades creativas bajo la forma de pinturas, poesías y otras manifestaciones artísticas"<sup>28</sup>. Se señala inmediatamente que "es importante que estos aspectos de la historia no sean tratados independientemente, sino en interacción", así como que "los períodos, puntos y temas elegidos deberían siempre relacionarse con el tiempo y el lugar", pero que "un orden cronológico no resulta siempre necesario a este respecto"<sup>29</sup>.

Durante la segunda fase (cursos VI y VII) se pretende llevar a cabo un tratamiento más sistemático de la historia. Se recomienda, en efecto, llevar a cabo un recorrido histórico que llegue sólo hasta el año 1800, eligiendo una temática que no se reduzca a lo que podríamos llamar historia política y militar, sino que incluya aspectos económicos, religiosos, sociales y culturales. De otro lado, "los niños estudian la cooperación y los conflictos habidos en las relaciones entre los países escandinavos y en las relaciones con Europa y el resto del mundo"<sup>30</sup>.

Conviene recordar de nuevo que estas líneas sobre enfoques y contenidos son puramente orientativas y que pueden ser alteradas por los centros y por las autoridades locales.

Por lo que respecta a la Geografía, los objetivos de la materia son concebidos de la siguiente manera:

*"1) El objetivo de la enseñanza es transmitir a los alumnos*

*un conocimiento de los conceptos y modelos geográficos que les posibilite la formación de una visión integral y la adquisición de conclusiones generales.*

*2) Constituye además un objetivo fomentar el interés de los alumnos y hasta cierto punto, entrenarlos en el uso de conceptos, modelos y métodos geográficos y, en conexión con esto, encontrar, seleccionar, analizar y evaluar la información disponible.*

*3) La enseñanza debe contribuir a proporcionar a los alumnos la comprensión de los factores naturales y artificiales y de su importancia, comprensión que les capacitará para llegar a adquirir actitudes bien motivadas hacia problemas de su propia sociedad y de otras.”<sup>31</sup>*

Por último, he aquí los objetivos señalados con referencia a la asignatura de **Biología**:

*“1) El objetivo de la enseñanza es transmitir a los alumnos conocimientos sobre la interacción existente entre los organismos y su entorno físico y entre los diferentes organismos.*

*2) Debe adoptarse también como objetivo el enseñar a los alumnos a observar y describir plantas y animales y sus más importantes reacciones. Deben aprender a percibir y formular problemas biológicos.*

*3) La enseñanza debe contribuir a proporcionar a los alumnos una comprensión de las condiciones y posibilidades del hombre, poniendo las bases de un interés hacia los problemas del medio ambiente local y mundial.”<sup>32</sup>*

### **3.4.3. Materias obligatorias incluidas por primera vez**

Se trata fundamentalmente de la Lengua Inglesa, introducida a partir del curso V como primera lengua extranjera obligatoria, y de Física y Química, que figura en el curso VII.

Precisamente fue la introducción por primera vez de una **lengua extranjera** en el curriculum una de las razones que nos indujo a considerar los cursos V, VI y VII como los equivalentes de la

segunda etapa de la E.G.B. española. Reparemos, de entrada, en los objetivos asignados a esta enseñanza:

*"1) El objetivo de la enseñanza es que los alumnos adquieran una cierta pericia en la comprensión del lenguaje hablado, hablándolo, captando el significado de un texto en inglés, así como pericia en el uso del lenguaje escrito.*

*2) Aprender la lengua debe dar a los alumnos la oportunidad adicional de obtener información sobre las condiciones de vida y la cultura del mundo angloparlante y así, una mejor preparación para entender las relaciones internacionales.*

*3) La enseñanza debe contribuir a estimular la inclinación de los alumnos a la utilización de la lengua y animarles a perfeccionar su conocimiento de la misma."*<sup>33</sup>

Se trata, como es perceptible, de unos objetivos ciertamente ambiciosos. Hay que tener en cuenta que la enseñanza del inglés continúa además en los cursos siguientes, hasta completar la *folkeskole*. Pero ningún observador puede dejar de reparar en que, al término de sus estudios, los alumnos demuestran poseer, en general, un conocimiento bastante adecuado de esta lengua extranjera, lo que contrasta con lo que ocurre en otros países (y muy particularmente, el nuestro). Esto no ocurre, ciertamente, por casualidad. Son numerosos los medios que la *folkeskole* pone en juego para alcanzar ese objetivo, y especialmente, el más necesario de todos: un profesorado bien formado y exigente.

La etapa que aquí nos interesa constituye lo que la Guía editada al efecto conceptúa como primera fase en el aprendizaje de esta materia. Puesto que la E.G.B. española comete, en este punto, una de sus más llamativas falencias, parece oportuno prestar particular atención a las orientaciones proporcionadas por la aludida Guía:

*"Contenido de la asignatura.*

*Primera fase: Cursos V al VII.*

*Sobre la base de una introducción oral, apoyada por diversos medios didácticos, los alumnos deberían ser entrenados a escuchar y a hablar la lengua.*

*Los propósitos gemelos de escuchar la lengua son: ampliar la percepción, por parte de los alumnos, de los sonidos, entonación, acento y ritmo del inglés, desarrollando al mismo tiempo su habilidad para comprender las palabras.*

*Se debería entrenar a los alumnos a realizar y contestar preguntas y a utilizar la lengua inglesa en situaciones de cada día, de modo tal que puedan experimentar la lengua en cuanto medio de comunicación. Un vocabulario de trabajo, incluyendo estructuras fraseológicas fáciles y un conjunto de frases del inglés ordinariamente hablado, debería ser adquirido por el alumno.*

*Los ejercicios orales deberían ser fundamentados por ejercicios escritos.*

*Después de algunos meses, debería incluirse la lectura de textos ingleses como soporte de la ejercitación oral, ajustándose al diverso grado de aprovechamiento de los alumnos; pero esa lectura debería gradualmente ir ocupando una posición independiente.*

*Hacia el final del año introductorio, los alumnos deberían ser capaces de leer por sí mismos textos ingleses muy fáciles.*

*La pronunciación tendría que ser primariamente practicada mediante la ejercitación oral y secundariamente, a través de ejercicios de lectura.*

*El número de ejercicios escritos debería venir gradualmente incrementado hasta el final de toda la fase, de modo tal que aquellos alumnos capacitados para realizarlos tengan la oportunidad de trabajar en tareas hasta cierto punto independientes.*

*Debería interesarse a los alumnos en la observación lingüística sistemática, a la vez que una expresión lingüísticamente correcta debería ser también cultivada en provecho del aprendizaje.*

*Canciones fáciles inglesas deberían ser incluidas entre el material de enseñanza. Debe ponerse como objetivo de esta primera fase la adquisición de un vocabulario de por lo menos 1.000 palabras.”<sup>34</sup>*

Como puede fácilmente observarse, sería imposible realizar un programa como el previsto sin contar con un profesorado ver-

daderamente idóneo. Nótese, sobre todo, el énfasis puesto en los ejercicios de pronunciación y en la prevalencia del lenguaje hablado sobre el escrito y aun sobre la lectura. Esto requiere que los profesores no posean sólo un cierto bagaje de conocimientos teóricos, gramaticales, de la materia, sino también una práctica habitual y espontánea de la lengua.

Conviene recordar que la asignatura de Inglés es una de las que han de ser objeto de examen para los alumnos al final del curso IX y/o X, es decir, al final de la *folkeskole*. Creemos de utilidad recoger aquí los contenidos sobre los que pueden versar esos exámenes. Por lo que respecta al examen de fin de estudios de tipo normal, se trata de un examen oral que versa

a) sobre lectura de un texto de apropiada dificultad, elegido entre 30 páginas de tipo normal;

b) sobre la traducción oral de un texto escrito de unas diez o doce líneas; se le dan al alumno 15 minutos de preparación y se le deja usar papel y lápiz (pero no diccionario);

c) sobre comprensión de un discurso oral; a este respecto se hace escuchar al alumno una grabación magnetofónica de pocos minutos de duración (entre 1 y 3), no escuchada previamente, que debe traducir;

d) por último, sobre su capacidad de expresarse en inglés, medida mediante un resumen que el alumno hace del texto que se le dio para que lo leyese.

Una vez examinado, el alumno recibe una calificación global sobre todos estos aspectos.

El examen correspondiente al nivel avanzado se lleva a cabo al final del curso X, y es tanto oral como escrito. Este último exige que el alumno desarrolle una redacción en inglés, con la ayuda del diccionario, para la que se le dan tres horas; es necesario que el alumno demuestre suficiente nivel en la expresión escrita. En cuanto al oral, los tipos de pruebas son similares a los comentados para el caso del examen de nivel ordinario, si bien, con contenidos de mayor dificultad. Por ejemplo, las páginas sobre las que puede versar el ejercicio de la lectura son 50, la comprensión de un texto escrito (traducción oral) se hace sobre la base de unas 20 líneas, etc.

Estos exámenes vuelven a poner en evidencia una enseñanza de la lengua extranjera que de ninguna manera se conforma con una noticia rudimentaria sobre la misma, sino con un conocimiento práctico relativamente alto. Imposible llevarla a cabo sin medios suficientes, entre los que destacan —es preciso insistir en esto— un profesorado bien formado y unos medios organizativos y didácticos más que suficientes (dedicación horaria, pocos alumnos, material audiovisual, etc.).

En el curso VII se introduce también como asignatura obligatoria por primera vez la **Física y Química**. Puesto que tal materia afecta en mayor medida a la última fase de la *folkeskole* (cursos VIII, IX y X) y sólo de modo introductorio y parcial a la que aquí nos ocupa, nos limitaremos a ofrecer los objetivos señalados para ella por el Ministerio danés:

*“1) Es objetivo de instrucción transmitir a los alumnos algunos conceptos básicos físicos y químicos y una visión global sobre algunos aspectos seleccionados de ambos campos de conocimiento.*

*2) Debe apuntarse igualmente a proporcionar a los alumnos una comprensión de la importancia de esas materias en la descripción del Universo. Deben ellos familiarizarse con la proyección, evaluación y desarrollo de sistemas conceptuales de ambas materias a través de un juego alternativo de teoría y experimentación práctica.*

*3) Los alumnos deben adquirir una visión de los métodos de trabajo científico y ser animados a obtener conocimientos adicionales y a percibir, formular y resolver problemas prácticos tanto individual como colectivamente.*

*4) La enseñanza debe contribuir a que los alumnos desarrollen su comprensión de la importancia de las ciencias naturales para el progreso de la sociedad, tanto en el campo de las humanidades como en el de la tecnología.”<sup>35</sup>*

#### **3.4.4. Otras materias posiblemente obligatorias**

Determinadas materias, como fue aclarado en su momento, pueden ser o no incluidas por los centros escolares en sus planes de

estudios, pero en caso de serlo, se convierten en obligatorias para todos los alumnos. Es éste el caso de tres disciplinas complementarias tradicionales de la *folkeskole*: “costura”, “trabajos en madera” y “economía doméstica”. Durante los tres primeros años de la *folkeskole* podría darse el caso de que algunas instituciones no ofrecieran enseñanza sobre ninguna de estas materias (caso, en la práctica, poco frecuente). Pero a partir del curso IV, las normativas ministeriales disponen que al menos una de esas materias debe ser obligatoriamente asumida por todas las instituciones y enseñada a los alumnos. En el curso IV la materia exigida es “costura”; en V, “trabajos en madera” y en VI, “economía doméstica”. En el curso VII, las tres vuelven a figurar como posibles materias obligatorias, pero sin que los centros tengan la obligación de incluirlas en sus planes de estudio. Y durante la última fase de la *folkeskole* (cursos VIII, IX y X) pasan a convertirse en materias opcionales, tanto para los centros como para los alumnos, junto a otras muchas.

Veamos los objetivos asignados a estas materias. En el caso de **costura**:

*“1) Es objetivo de la instrucción transmitir a los alumnos un conocimiento básico de las prácticas que pueden ser adoptadas cuando se trabaja con materiales textiles, así como un conocimiento de los instrumentos y materiales utilizados en la costura.*

*2) Los alumnos deben ser animados, mediante el trabajo con formas, colores y técnicas, a desarrollar habilidades creativas, iniciativa y gusto independiente.*

*3) La enseñanza debe contribuir a desarrollar en los alumnos una apreciable actitud de la que ellos puedan beneficiarse en cuanto consumidores y a familiarizarlos con aquellos rasgos de la creación textil que están asociados a diferentes culturas y hábitos.”<sup>36</sup>*

Como vemos, la enseñanza no se queda en un simple entrenamiento en tareas de aguja y dedal, sino que aspira a formar en la totalidad de los alumnos —tanto varones como hembras— destrezas artísticas de alcance mucho mayor y transferible a otros dominios.

Algo parecido ocurre con los **trabajos en madera**:

*“1) Es objetivo de la instrucción el que los alumnos dominen métodos y técnicas de carácter artesanal, las cuales les proporcionen experiencia de los materiales e instrumentos utilizados para trabajar la madera.*

*2) Los alumnos deben ser animados a desarrollar sus habilidades creativas e iniciativa y a disfrutar con el trabajo manual.*

*3) La enseñanza debe contribuir a desarrollar en los alumnos una apreciable actitud de la que puedan beneficiarse como consumidores.”<sup>37</sup>*

Vemos, pues, que vuelven a repetirse algunos de los objetivos previstos en el caso anterior. En cuanto a la **economía doméstica**:

*“1) Es objetivo de la instrucción transmitir a los alumnos conocimientos y experiencias en campos que pueden ser de importancia para ellos como consumidores y cuando planifiquen y lleven a cabo trabajos hogareños.*

*2) Debe perseguirse además que los alumnos dominen técnicas y procesos de trabajo por medio de los cuales el trabajo en el hogar pueda ser racionalizado, y que aprendan a trabajar individual y colectivamente en la planificación y el desarrollo de este trabajo.*

*3) La instrucción debe contribuir a completar el conocimiento de los alumnos sobre la importancia de una correcta composición de la dieta, así como a desarrollar en ellos una actitud estética con respecto a la higiene y a la decoración interior y el cuidado de la casa.”<sup>38</sup>*

Con las asignaturas de “Arte creativo” y “Música” ocurre en cierta medida lo contrario: después de haber sido obligatorias durante las etapas anteriores y aún durante el curso V, pueden serlo o no durante los cursos VI y VII, y pasan a ser abiertamente optativas (para centros y alumnos) en la etapa siguiente y última de la *folkeskole*. Convendrá reparar en los objetivos de ambas. Por lo que respecta a **Arte creativo**:

*“1) El objetivo de la enseñanza es desarrollar las habilidades de los alumnos y su deseo de expresar experiencias e ideas de modo figurativo.*

*2) Los alumnos deben adquirir destrezas creativas en ámbitos que puedan resultar valiosos para ellos también en su tiempo libre.*

*3) La enseñanza debe contribuir a extender la comprensión de los alumnos hacia las formas figurativas de expresión y consecuentemente, sus posibilidades de realizar evaluaciones independientes sobre tales expresiones.”<sup>39</sup>*

Sobre la **Música** se establece:

*“1) El objetivo de instrucción es desarrollar destrezas musicales en los alumnos e incitar su deseo de tomar parte en actividades musicales.*

*2) Se debe dar a los alumnos oportunidad de desarrollar, como oyentes y como ejercitantes, un acercamiento activo a las variadas formas de expresión musical y, a través de la música, permitirles cooperar con otros y obtener una comprensión de los medios y culturas extranjeras.*

*3) La enseñanza debe contribuir a familiarizar a los alumnos con aquellas canciones e himnos daneses que forman parte de las tradiciones del pueblo danés.”<sup>40</sup>*

### **3.4.5. Introducción de otra lengua extranjera optativa**

A partir del curso VII, todos los centros escolares están obligados a ofrecer como asignatura optativa a los alumnos interesados en cursarla la materia de **Alemán**, que viene a ser de este modo la segunda lengua extranjera que los alumnos pueden llegar a aprender en la *folkeskole*.

Los objetivos de esta nueva enseñanza son señalados del siguiente modo:

*“1) Es objetivo de la instrucción que los alumnos adquieran un cierto aprovechamiento en la comprensión del Alemán*

*hablado, hablando la lengua, captando el significado de un texto en Alemán, y un aprovechamiento en el uso del lenguaje escrito.*

*2) El aprendizaje de esta lengua debe dar a los alumnos posibilidades adicionales de obtener información sobre las formas de vida y la cultura de aquellos países de lengua alemana y obtener así una mejor preparación para la comprensión de las relaciones internacionales.*

*3) La enseñanza debe contribuir a estimular la inclinación de los alumnos para utilizar la lengua y animarles a perfeccionar su conocimiento de la misma.”<sup>41</sup>*

La Guía publicada al efecto por el Ministerio de Educación da más detalles sobre la enseñanza de esta nueva materia. Recogeremos aquí solamente los párrafos que se refieren a la considerada como primera fase de enseñanza, correspondiente al curso VII, ya que las fases segunda y tercera inciden sobre la etapa siguiente:

*“Contenido de la materia.*

*Primera fase: curso VII.*

*Sobre la base de una introducción oral, posibilitada por diversas ayudas didácticas, los alumnos deberían ser entrenados a escuchar y hablar la lengua.*

*Dos son los propósitos de escuchar la lengua: ampliar la percepción de sonidos por parte de los alumnos, así como la entonación, acento y ritmo del alemán y a la vez, desarrollar su capacidad para comprender el vocabulario.*

*Se debería entrenar a los alumnos a poner y a responder preguntas y a usar la lengua alemana en situaciones de cada día, para que puedan experimentar la lengua como medio de comunicación. Un vocabulario de trabajo, incluyendo estructuras fraseológicas y un conjunto de frases del alemán ordinariamente hablado, debería ser adquirido por los alumnos.*

*La práctica oral debería ser apoyada por ejercicios escritos.*

*Después de unos pocos meses, la lectura de textos alemanes en apoyo de la práctica oral debería ser iniciada de acuerdo con el variado progreso cualitativo de los alumnos, pero la práctica oral debería seguir ocupando un lugar prioritario.*

*Hacia el final de este año introductorio los alumnos deberían tener la oportunidad de leer textos alemanes muy fáciles por sí mismos, ayudados por un diccionario.*

*Habría que practicar inicialmente la pronunciación mediante ejercicios orales y después, mediante ejercicios de lectura.*

*Los alumnos deberían realizar una observación lingüística sistemática, y se debería también perseguir una expresión lingüísticamente correcta en ayuda del aprendizaje.*

*Canciones fáciles alemanas deberían ser incluidas en el material de enseñanza.*

*Un objetivo de esta primera fase es la adquisición de un vocabulario de trabajo de por lo menos 400 palabras.<sup>42</sup>*

Hay, como puede fácilmente advertirse, gran paralelismo con las recomendaciones hechas a propósito de la lengua inglesa, examinadas más arriba, especialmente en lo que concierne a un planteamiento predominantemente oral del aprendizaje, lo que exige —como también en el caso anterior— un profesorado que posea un conocimiento práctico y habitual de la lengua.

Con la lengua alemana ponemos término al análisis de las materias propiamente dichas que componen el plan de estudios de la etapa que nos ocupa. Sin embargo, en orden a adquirir una visión más completa del tema, necesario será dedicar atención a otros aspectos instructivos que se incluyen igualmente en dicho plan. Me refiero a aspectos tales como la educación sexual, la educación viaria, la educación para la salud y rudimentos de las lenguas noruega y sueca.

### **3.4.6. La orientación sexual**

Como vimos en su momento, este aspecto no tiene reservado un espacio propio dentro del horario semanal. El profesor encargado de curso tiene la responsabilidad de que diferentes ángulos de la temática sean incluidos en el estudio de diversas materias, si bien puede dedicar a ella también buena parte del período semanal de discusión (*klassens time*) al que aludimos más arriba.

En la Guía publicada por el Ministerio sobre este tema, se recomienda que

*“la educación u orientación sexual puede ser llevada positivamente a cabo mediante el llamado ‘principio concéntrico’, mientras que el tema en cuestión viene integrado en el conjunto de las actividades educativas con especial énfasis en tipos de instrucción basados en la conversación y el debate.”<sup>43</sup>*

El “principio concéntrico de instrucción” exige un acomodamiento de la enseñanza a las áreas de interés de los alumnos, tratando las mismas materias a diferentes niveles de profundidad y detalle a medida que los alumnos van haciéndose mayores. No hay puntos reservados a distintas edades; como se dice en el documento ministerial, *“en principio, cualquier tema puede ser tratado en cualquier período de tiempo.”<sup>44</sup>* Lo que no significa que no se señalen contenidos más adecuados para las distintas fases, como veremos. Por lo que respecta al modo concreto de presentar los temas, el documento hace las siguientes aclaraciones:

*“En el proceso de instrucción el profesor debe considerar como muy importante que la materia no sea presentada a modo de explicación o relato, sino de una forma tan conversacional como sea posible. De este modo, el profesor debe contar con la participación de cada alumno individual y no sólo con respecto a sus conocimientos, sino también a su apertura para formular preguntas. Un tipo de instrucción basado en la conversación y el debate dará probablemente a cada individuo crecientes posibilidades de encarnar actitudes que estén de acuerdo con su propia personalidad.”<sup>45</sup>*

Tres fases fundamentales vienen previstas en el documento ministerial con respecto a la orientación sexual que debe proporcionarse a los alumnos. La primera corresponde a los cuatro primeros años de la *folkeskole* y por tanto, a niños de 7 a 11 años de edad. La segunda afecta íntegramente a la etapa que aquí nos interesa de modo especial, es decir, a los cursos V, VI y VII (alumnos de 12 a 14 años). La última incide sobre los alumnos mayores (15-17 años), pertenecientes a los cursos VIII-X. Obviamente, vamos

a centrarnos en la segunda de estas fases, no sin antes advertir que, como dice el documento de referencia,

*“durante los primeros años escolares los principales objetivos de las actividades educativas deben ser crear seguridad y apertura, para que los niños entiendan que pueden hablar libremente con respecto a los temas sexuales.”<sup>46</sup>*

Durante esta etapa tiene lugar también algo que resulta fundamental para comprender la naturaleza de la educación sexual impartida en la escuela danesa: la aclaración al niño de que el acto sexual no está necesariamente conectado a la procreación. Puesto que este punto es, probablemente, el que arroja mayores dificultades bajo el punto de vista de su aceptación moral y ética, vale la pena transcribir literalmente el párrafo correspondiente:

*“Ya en este momento es necesario llamar la atención sobre el hecho de que el acto sexual y la procreación no están siempre en conexión el uno con el otro. Se debe decir al niño que el acto sexual es una parte normal de la vida humana y que, cuando las condiciones son óptimas, es una expresión de interdependencia, de tiernos afectos y de amor, y que dos personas pueden tener juntas experiencias maravillosas. En adición, bajo estas circunstancias, el hombre y la mujer pueden procrear juntos un niño.”<sup>47</sup>*

Parece claro que, al admitir que el acto sexual y la procreación no están siempre conectados (lo que es un hecho incontrovertible), se sugiere a la vez *que no tienen por qué estarlo*, lo que es muy diferente bajo el punto de vista moral y no aceptable para determinadas posiciones ético-religiosas. Repárese además en que, al reconocer el acto sexual como expresión de interdependencia y amor, parece sugerirse la idea de que es algo que compete a “dos personas”, sin especificarse que hayan de ser de diferente sexo; idea que queda reforzada por el hecho de aludir inmediatamente después, cuando se habla de procrear un hijo, al hombre y a la mujer. Independientemente de que tales criterios sean o no compartidos, de lo que no cabe duda es que son fundamentales para comprender la específica naturaleza de la orientación sexual que la escuela danesa asume.

Por lo demás, resulta también útil anotar que, durante la primera fase, se advierte a los niños sobre la posibilidad de que sean objeto de abusos sexuales por parte de adultos perversos, exhibicionistas, etc., recomendándoseles que pongan cautelas en el trato con desconocidos.

La frase que aquí nos interesa de modo particular es objeto, antes que nada, de unas recomendaciones generales que recogemos a continuación:

*“Las situaciones de enseñanza en esta etapa se caracterizan primera y principalmente por las diferencias de madurez entre los niños. Esto se debe parcialmente al hecho de que la pubertad de las niñas va por delante de la de los niños un año o dos, y parcialmente al hecho de que es bastante normal en ambos grupos que la pubertad de algún alumno individual se distancie considerablemente de la media. La pubertad causa un considerable cambio de intereses y actitudes entre los alumnos. Teniendo en cuenta el nuevo desarrollo de su vida emocional, los alumnos se ven envueltos de manera más firme y personal en problemas sexuales en sentido amplio, incluyendo los cambios que tienen lugar en sus cuerpos y mentes, su asociación con muchachos de su propia edad y con adultos y sus futuras posibilidades.”<sup>48</sup>*

A continuación se hacen algunas advertencias de carácter metodológico. En concreto, se sugiere que el tratamiento de los temas se haga en conexión con los problemas típicos de la pubertad, y que sólo cuando sea posible, se emplee la forma de un debate abierto, ya que los adolescentes suelen a menudo ser pudorosos y hasta cerrados en lo que se refiere a su vida afectiva. Se recomienda, por tanto, una combinación de explicaciones, conversaciones y discusiones, y el maestro debe procurar “afrontar los problemas desde la perspectiva del muchacho.”<sup>49</sup> Al mismo tiempo se recomienda mucho tacto y prudencia en orientar adecuadamente la sensación de dependencia o independencia del chico con respecto a sus padres. “El profesor debería ser un mediador que ayuda a los chicos a beneficiarse de estar junto a sus padres.”<sup>50</sup> Sería peligroso para ellos que la escuela les insinuase o les apoyase una independencia prematura.

Por lo que se refiere al contenido de la instrucción a estas edades, el documento es bastante minucioso, y no es cosa de repetir aquí lo que, en caso de resultar interesante, puede consultarse directamente. Nos limitaremos, por tanto, a señalar los diferentes capítulos que han de ser incluidos en todo caso:

- a) los órganos sexuales femeninos;
- b) los órganos sexuales masculinos;
- c) la pubertad: cambios físicos y psíquicos;
- d) las hormonas;
- e) herencia: ejemplos de rasgos hereditarios;
- f) el instinto sexual;
- g) la fecundación;
- h) métodos anticonceptivos;
- i) enfermedades venéreas;
- j) desviaciones sexuales, especialmente homosexualidad;
- k) pornografía.

Dada la amplitud de esta temática, el documento sugiere no tratarla con excesivo detalle, sino ir a los aspectos fundamentales. Por lo demás, se recuerda la conveniencia de tocar todos los puntos con sumo tacto y con una pizca de humor, dada la tendencia del adolescente a la inseguridad, al sentimentalismo, etc.

Como se ha dicho anteriormente, la orientación sexual no acaba con esta fase. En la siguiente, se tratan de modo más detallado problemas anteriormente vistos y se hace referencia especial a problemas premaritales y maritales.

Una de las cosas que quizá sorprende en mayor medida al observador extranjero es la minuciosidad con que el Ministerio ha preparado sus recomendaciones sobre esta materia, lo que contrasta con la conducta seguida respecto a otras que exigen mucha más atención y tiempo en el horario. Debe advertirse, sin embargo, que esas recomendaciones no son de ahora, sino de 1971, cuando la temática entró con cierta fuerza en las escuelas y se tenía la impresión de que era necesario instruir suficientemente al profesorado. Las cosas parecen haber cambiado bastante de entonces a esta parte. Por un lado, la orientación sexual se ha convertido en una actividad escolar que se ejerce sin mayores problemas. Por otro lado, hemos podido observar que entre algunos profesores de la

*folkeskole* ha comenzado a crearse una cierta desconfianza con respecto a los resultados verdaderos de la orientación sexual impartida. Como es obvio, no hemos tenido el tiempo suficiente, durante nuestra estancia en el país y nuestra directa observación, de comprobar hasta qué punto ese comienzo de desconfianza o desinterés puede estar calando en la mayoría de los profesores o los padres. Nos limitamos, por eso, a apuntar aquí cautelosamente el fruto de nuestra observación, y estaremos atentos a la evolución que previsiblemente se observará en el próximo futuro.

### **3.4.7. Consideraciones sobre otros temas curriculares**

En cualquier caso, es visible un acrecentamiento del interés de profesores y padres por el tema de la droga y su incidencia en la juventud. Entre las materias obligatorias que han de figurar en el plan de estudios el artículo 6 de la Ley sobre la *folkeskole* incluye la llamada "educación para la salud e información sobre los estimulantes y drogas más extendidos". Esta información está incluyéndose tanto en materias tales como la Biología, como a través del período semanal de discusión.

Es también interesante reparar en la atención que se presta al noruego y al sueco, como lenguas pertenecientes al tronco común de las nórdicas. De ahí que el tiempo que se les destina venga ordinariamente incluido en el previsto para la lengua danesa. Es precisamente en el documento-guía elaborado por el Ministerio para la enseñanza del danés donde se incluyen algunas observaciones sobre estas otras dos lenguas vecinas. Con respecto a los objetivos, se afirma allí lo siguiente:

*"1) El objetivo de la enseñanza debe ser el capacitar a los alumnos para que sientan que forman parte de la comunidad lingüística nórdica, haciendo posible que entiendan el noruego y el sueco.*

*2) La enseñanza debe contribuir a capacitar a los alumnos para comprender las condiciones y el significado de la comunidad cultural nórdica.*

*3) La enseñanza debe además mejorar las posibilidades de*

*los alumnos de familiarizarse con las condiciones existentes en otros países nórdicos y de participar de modo práctico en la cooperación nórdica.”<sup>51</sup>*

A continuación se aclara que esta referencia al noruego y al sueco debe comenzar a partir de la considerada como fase segunda de aprendizaje del danés (cursos III-VI), y que debe ser introducida a través de textos escritos en esas lenguas, preferiblemente libros infantiles, canciones y poesías, etc., a los que más tarde pueden añadirse novelas, discos, radio, material audiovisual, etc.

Con esto debemos dar por terminada la información relativa al plan de estudios durante la etapa que directamente nos incumbe. Nótese que, salvo el caso de la lengua alemana, no se ha llevado a cabo hasta este momento la introducción de materias optativas para los alumnos. Comenzarán éstas desde el inicio de la etapa siguiente, ya en el curso VIII. Es entonces cuando los alumnos podrán dedicar una importante parte de su horario a temas tales como la mecanografía, la fotografía, el conocimiento del motor, la electrónica, etc. Desde 1984, una disposición ministerial recomendó a las escuelas introducir también la enseñanza optativa de la Informática. No aludimos por tanto a este aspecto, que en Dinamarca viene generalmente afrontado en los últimos cursos de la *folkeskole*, para alumnos entre los 15 y los 17 años.

### 3.5. LA ORIENTACION PROFESIONAL EN LA FOLKESKOLE

Por su particular importancia, hemos preferido reservar toda una sección de nuestro estudio al tema de la orientación profesional. Como vimos en su momento, constituye ésta una de las facetas que obligatoriamente tiene que incluir la *folkeskole* en su curriculum, según especifica el artículo 6 de la Ley sobre la *folkeskole*, que concretamente alude a “orientación educativa y profesional”.

Lo primero que debe tenerse en cuenta es que el deber de orientar educativa y profesionalmente a los alumnos recae, en principio, sobre el llamado “profesor encargado de curso”, que es el responsable de informar a los padres y de aconsejar individualmente a los alumnos. Lo más frecuente es que de esta labor se encargue el profesor de lengua danesa, aunque no ocurre siempre así,

ni puede considerarse que esa actividad sea un particular derecho de esos profesores. Las escuelas pueden tener también, si lo desean, algún psicólogo como consultor, el cual puede ayudar al profesor encargado de curso en su labor, proporcionándole la debida información, materiales de trabajo, elaborando o evaluando tests psicológicos o de rendimiento escolar, etc. Pero además de todo esto, desde 1976 el Ministerio de Educación dio entrada en las escuelas a un nuevo tipo de especialista en orientación educativa y profesional: el llamado "profesor consejero". Estudiaremos inmediatamente los cometidos de este especialista, pero antes debemos aclarar que su presencia se considera sólo obligatoria en las escuelas que tengan por lo menos siete cursos. Es efectivamente a partir del curso VII cuando la acción del "profesor consejero" incide directamente sobre los propios alumnos, y más especialmente sobre los de los cursos VIII, IX y X. Sin embargo, puesto que en parte afecta a la etapa que aquí nos interesa, habremos de ocuparnos suficientemente de la cuestión, que juzgamos además de gran importancia.

Como se ha dicho, los "profesores consejeros" comenzaron sus funciones en la *folkeskole* en 1976. Por aquel entonces fueron contratados como tales unos 1.500, elegidos entre profesores ordinarios de la *folkeskole* que, o bien hubieran previamente recibido cursos de orientación educativa y profesional, o bien estuvieran dispuestos a recibirlos entonces. Nos ocuparemos más adelante de esa formación específica. Ahora conviene reparar en que cada escuela recibiría uno o quizá dos "profesores consejeros", de acuerdo con su tamaño y necesidades. Estos especialistas no reciben un salario diferente al resto de sus colegas profesores; simplemente dedican aproximadamente la mitad de su tiempo a las tareas que les son propias, ocupando el resto del horario con clases o actividades educativas habituales.

### 3.5.1. Los cometidos del "profesor consejero"

Los deberes de este especialista son concebidos del siguiente modo por la disposición ministerial que regula la materia:

"a) ayudar al profesor encargado de curso y a otros profe-

sores a planificar su instrucción en orientación educativa y profesional, procurando, en particular, un adecuado material informativo y hasta cierto punto, participando en la propia instrucción;

b) ayudar a planificar y, donde sea aplicable, tomar a su cargo la enseñanza de 'estudios profesionales' (materia optativa), aunque el 'profesor consejero' no enseñe directamente la materia;

c) planificar para los alumnos las visitas y períodos de trabajo en empresas comerciales e instituciones y otros preparativos en conexión con la enseñanza mencionada más arriba, así como asegurar la participación de los alumnos en cursos y otras formas de escolaridad;

d) ayudar en la planificación y hasta cierto punto, en la implementación de un nivel general de información a los padres sobre las oportunidades educativas ofrecidas por el aparato escolar;

e) ayudar en la orientación y consejo individual de alumnos y padres con respecto a la elección de materias y cursos y a la educación postprimaria y formación profesional cuando sea preciso; y

f) ayudar a encontrar vías de formación profesional o un empleo cuando se concede al alumno el permiso para cumplir la educación obligatoria mediante esa vía.<sup>52</sup>

Como puede observarse, la figura del "profesor consejero" resulta clave tanto por lo que directamente ejecuta como sobre todo, por su labor de incitación a todo el profesorado en lo que respecta a la orientación de los alumnos. Es muy interesante anotar que el documento ministerial regulador, al que se ha hecho referencia, libera al "profesor consejero" del trabajo administrativo o burocrático exigido por su labor, estableciendo expresamente que ese trabajo ha de ser asumido por "la oficina del director en conjunción con los profesores individuales, incluyendo el profesor consejero."<sup>53</sup>

En lo que respecta a la asignatura **estudios profesionales** (*Arbejdskendskab*), impartida opcionalmente a los alumnos de los cursos VIII, IX y X, ya tratamos suficientemente la cuestión en su momento.

### 3.5.2. La formación del profesor consejero

Como hemos afirmado más arriba, es condición imprescindible para la contratación de los “profesores consejeros” el haber realizado o estar dispuestos a realizar cursos específicos de formación. Con anterioridad a 1976, la llamada Escuela Real Danesa de Estudios Educativos había organizado ya en muchas ocasiones cursos facultativos sobre orientación escolar. Como es más que sabido, esta alta institución, conocida generalmente por sus siglas danesas DLH (correspondientes a *Danmarks Laererhøjskole*), se dedica exclusivamente a tareas de *formación continua* del profesorado, y es lógico que numerosos profesores de la *folkeskole* hubieran realizado ya en ella cursos *ad hoc* antes de 1976. A partir de esta fecha, el Gobierno concedió a la DLH fondos especiales para llevar a cabo cursos de formación de los aspirantes a las plazas de “profesor consejero” que no los hubieran realizado todavía (y que eran, en cualquier caso, la mayoría). Entre 1976 y 1978 la DLH organizó un total de 42 cursos, en cada uno de los cuales fueron admitidos alrededor de 24 participantes. Lo que significa que en esos dos años se formó casi el sesenta por ciento del total de los “profesores consejeros” necesarios. Desde entonces, la DLH sigue organizando cursos de manera habitual entre sus actividades ordinarias, pero ya no de modo intensivo.

¿En qué consisten estos cursos? El programa de la DLH para el año académico 1978-79 los concebía de la siguiente manera:

*“El curso está dirigido a profesores-consejeros presentes y futuros y apunta a capacitar al estudiante para tomar a su cargo las responsabilidades definidas por la circular del Ministerio de Educación del 8 de Abril de 1976.*

*El curso persigue un tema central que abraza y analiza los deberes del consejero a la luz de importantes puntos de referencia tomados de:*

- *el marco y la historia del servicio de orientación escolar;*
- *teoría pedagógica y didáctica;*
- *sociología y economía de la educación y formación profesional;*

- educación cívica, con especial referencia al empleo y a la educación;
- psicología de la organización y la cooperación;
- psicología infantil;
- psicología de la selección;
- psicología de la orientación.

*El objeto de estos análisis es capacitar al estudiante para que adopte una actitud crítica hacia sus propias actividades como profesor-consejero y sea consciente del marco en el que se efectuarán sus acciones y su elección.*<sup>54</sup>

Bajo el punto de vista organizativo, los cursos están concebidos con dedicación a tiempo parcial por parte de los estudiantes; hay concretamente seis horas semanales de actividades lectivas durante un período de 10 meses, lo que suma un total de 210 horas. Se imparten tanto en la sede central de la DLH, en Copenhagen, como en cada una de sus siete secciones, existentes en importantes ciudades danesas. No son tanto un rígido programa de lecciones y clases como un seminario a través del cual, con la ayuda de un supervisor, se someten a estudio documentado y a discusión los principales temas.

### **3.6. ALGUNAS CONCLUSIONES DE ESPECIAL INTERES**

Hemos llegado ya al final de nuestro estudio sobre el caso danés. Dedicaremos las escasas líneas que siguen a poner de relieve lo que, a nuestro juicio, resulta especialmente llamativo con respecto a la *folkeskole* y muy particularmente, a la etapa concreta que aquí nos interesa. En este sentido, habría que señalar quizá los siguientes puntos:

1.— Dado que la *folkeskole* es una institución escolar de carácter integrado, el plan de estudios que ofrece guarda una gran relación entre todas sus etapas y sus cursos, desde el I hasta el X y último. De hecho, la mayoría de las materias de estudio tiene una gran continuidad a lo largo de todo el currículo o de varias etapas.

2.— El plan de estudios viene dividido en materias específicas y separadas desde el curso inicial y hasta el término de la *folkeskole*, no existiendo, por tanto, áreas interdisciplinarias que combinen contenidos pertenecientes a diversos campos (por ejemplo, estudios sociales y estudios científico-naturales, etc.). En este sentido, la *folkeskole* se presenta como una institución sumamente tradicional.

3.— Todas las materias que se estudian durante la etapa que aquí nos interesa —cursos V, VI y VII—, salvo una, han comenzado a estudiarse en cursos anteriores y suponen, por consiguiente, una prolongación de contenidos ya iniciados.

4.— Una sola de las materias —Lengua Inglesa— comienza con la etapa que nos afecta y continúa en la etapa siguiente y última. Otra materia —Física y Química— se incorpora en el curso VII, último de esta etapa, y continúa también después. Por último, los alumnos que lo desean pueden también iniciar en este mismo curso el estudio de una materia optativa, la Lengua Alemana, como segunda lengua extranjera.

5.— En cualquier caso, es notable la atención que se dispensa a la enseñanza de lenguas extranjeras durante la etapa que nos interesa y en toda la *folkeskole* en general. Esta atención viene demostrada por el nivel de dominio, sobre todo oral, que se exige al alumno en el conocimiento de la Lengua Inglesa, para lo que se arbitran medios humanos y didácticos muy adecuados.

6.— Es también notable la atención dispensada a la educación artística y artesanal, la cual, sin embargo, viene dividida desde el principio en parcelas completamente separadas: artes plásticas por un lado, educación musical por otro, trabajos manuales de costura y de madera y economía doméstica.

7.— Durante la etapa que constituye el objeto de nuestro estudio no se da entrada a asignaturas o actividades de tipo optativo, excepción hecha de la Lengua Alemana, ya mencionada. Por el contrario, este tipo de materias se convierte en predominante en la etapa subsiguiente y última de la *folkeskole*.

8.— Dada su peculiar naturaleza y estructura, la *folkeskole* asegura una excelente conexión con la etapa que la sigue, y que en España vendría a coincidir con los dos o tres (según los casos) primeros cursos del Bachillerato. De igual forma, asegura la conexión con las etapas precedentes, de las que constituye una perfecta continuación.

9.— Resulta interesante la existencia, dentro del horario semanal, de una hora dedicada a estudiar o discutir diferentes aspectos de carácter educativo, bajo la responsabilidad del profesor encargado de curso. Esta hora viene destinada a objetivos de carácter muy misceláneo, pero incluye importantes cometidos como, por ejemplo, algunos referentes a la educación sexual, a la educación viaria, a la educación para la salud y prevención de la droga, etc.

10.— La educación sexual fue introducida entre los cometidos del plan de estudios desde el comienzo de la década de los setenta y goza, por tanto, de una cierta tradición. En la etapa que nos interesa tiene asignados objetivos y contenidos específicos, que se han hecho constar en su momento. Conviene recordar que el fundamento teórico que sustenta el programa de educación sexual puede no ser asumido por otros pueblos o en otros contextos, en virtud de su especificidad ético-religiosa.

11.— La educación religiosa es materia obligatoria durante toda la *folkeskole* y no se da opción a que los alumnos cursen, en su lugar, otra materia. Se trata de educación religiosa según el credo de la Iglesia Nacional Luterana. Puede pedirse, no obstante, exención de esta materia, siempre que los padres del alumno en cuestión manifiesten por escrito su deseo de hacerse personalmente cargo de la educación religiosa de su hijo. Con determinadas condiciones, comentadas en su momento, también los profesores pueden pedir que se les exima de impartir esta materia.

12.— Uno de los deberes fundamentales del profesor encargado de curso es la orientación de los alumnos y la información a los padres. Para lo primero puede contar, y con frecuencia cuenta, con la ayuda del psicólogo escolar y del médico. Pero a partir del curso VII (último de nuestra etapa) entra también en funciones la figura del llamado “profesor consejero”, especialista en orientación educativa y profesional, que, junto a algunas actividades docentes, apoya por distintos medios las tareas de orientación y constituye una especie de puente entre la escuela y el ámbito de empleo. Esta figura, por la especial relevancia de su cometido, merecería ser particularmente estudiada.

13.— La *folkeskole* danesa ofrece a la vez una imagen bastante tradicional y bastante reformista. Lo primero queda patente en su peculiar visión de un plan de estudios “por materias”, escasamente abierto a conexiones interdisciplinares. Lo segundo encuentra

apoyo en la libertad de planteamiento que en terreno curricular tienen las escuelas particulares y sus órganos colegiados de gobierno, así como en un sistema que favorece mucho la formación continua del profesorado y su espíritu de innovación en el aula.

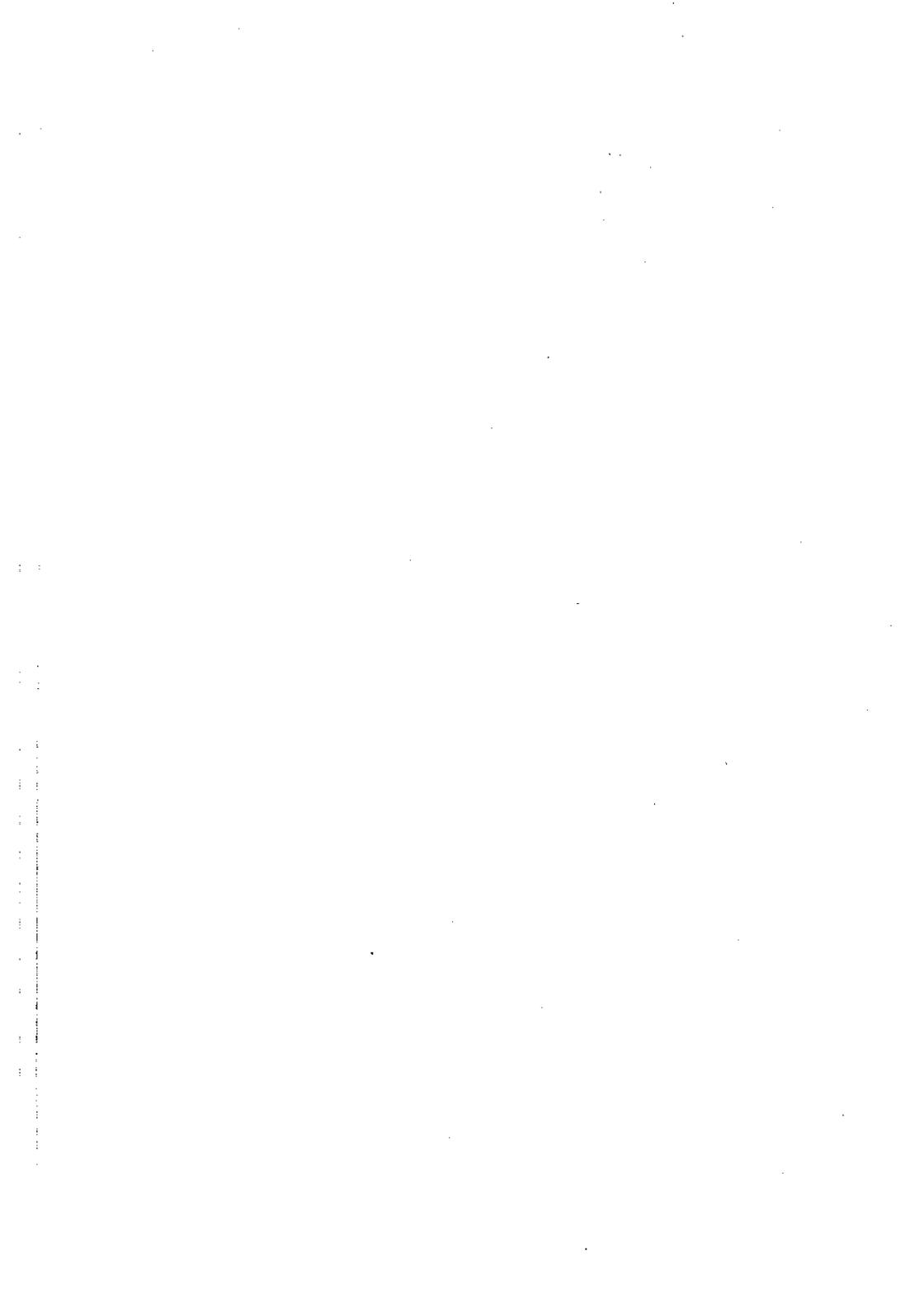
14.— No conviene olvidar, por último, el hecho de que la *folkeskole* constituye una fusión de la enseñanza primaria (siete años, incluyendo toda la etapa que aquí nos interesa) con la enseñanza secundaria inferior. Acabada la *folkeskole*, la mayoría de los jóvenes daneses de 17 años continúa todavía sus estudios, bien en ramas de formación profesional, bien a través de un bachillerato netamente académico y preuniversitario, que dura por lo menos hasta los 19 años de edad.

### 3.7. NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) Danish Ministry of Education: *Education in Denmark*, Copenhagen, 1984, p. 23.
- (2) Ministry of Education: *Act on the Folkeskole*. Copenhagen, 1985, p. 2.
- (3) *Idem*, art. 31.1, p. 17.
- (4) *Idem*, p. 21.
- (5) *Idem*, pp. 2-3.
- (6) Cfr. *Education in Denmark, National Report*. 39 International Conference of Education. Geneva, October 1984. Copenhagen, 1984, p. 1.
- (7) Danish Ministry of Education: *Education in Denmark*, op.cit., p. 16.
- (8) *Idem*, p. 17.
- (9) Ministry of Education: "The aims of the subject taught in the *folkeskole*" (Ministry of Education Executive Order of 24 September 1975), Copenhagen, 1986, p. 4.
- (10) Ministry of Education: "The aims of the optional subjects of the *folkeskole*" (Ministry of Education Executive Order of 28 November 1975), Copenhagen, 1986, p. 3.
- (11) *Act of the folkeskole*, op. cit., art. 9.1., p. 5.
- (12) Ministry of Education: "Vocational Studies". Copenhagen, 1978, p. 4.
- (13) "The aims of the subjects...", op. cit., p. 2.

- (14) *Idem*, p. 7.
- (15) *Ibidem*.
- (16) Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of French (or Latin) as a foreign language in the Danish Primary and Lower Secondary School", Copenhagen, 1978.
- (17) *Act of the Folkeskole*, op. cit., p.1.
- (18) *Idem*, p. 7.
- (19) *Idem*, art. 12.2, p. 7.
- (20) "The aims of the subjects...", op. cit., p. 1.
- (21) *Idem*, p. 5.
- (22) Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of Danish", Copenhagen, 1985, página 3.
- (23) "The aims of the subjects...", op. cit., p. 2.
- (24) *Idem*, p. 1.
- (25) *Act of the Folkeskole*, op. cit., p. 4.
- (26) "The aims of the subjects...", op. cit., p. 2.
- (27) *Idem*, p. 3.
- (28) "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of History", Ministry of Education, Copenhagen, 1985, p. 5.
- (29) *Ibidem*.
- (30) *Idem*, p. 6.
- (31) "The aims of the subjects...", op. cit., pp. 3-4.
- (32) *Idem*, p. 4.
- (33) *Idem*, p. 5.
- (34) Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of English as a foreign language", Copenhagen, 1985, pp. 1-2.
- (35) "The aims of the subjects...", op. cit., p. 6.
- (36) *Idem*, pp. 4-5.
- (37) *Idem*, p. 5.
- (38) *Ibidem*.
- (39) *Idem*, p. 2.
- (40) *Idem*, p. 3.
- (41) *Idem*, p. 6.
- (42) Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of German as a foreign language", Copenhagen, 1978, pp. 1-2.

- (43) Ministry of Education: "Resume of teachers' guidance on sexual orientation in the *folkeskole*", Copenhagen, 1971, p. 4.
- (44) *Ibidem*.
- (45) *Idem*, p. 5.
- (46) *Idem*, p. 6.
- (47) *Idem*, p. 7.
- (48) *Idem*, p. 9.
- (49) *Idem*, p. 10.
- (50) *Idem*, p. 11.
- (51) Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of Danish", *op. cit.*, pp. 9-10.
- (52) Tove Love: "Training of teacher-counsellors for the Danish *Folkeskole*", Ministry of Education, Copenhagen, 1978, p. 7.
- (53) *Idem*, pp. 7-8.
- (54) *Idem*, p. 4.



## LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE PRIMER CICLO EN FRANCIA. HACIA LA ESCUELA UNICA: EL COLLEGE

# 4

### 4.1. INTRODUCCION

Nadie puede negar a Francia el hecho de ser uno de los países pioneros en la educación occidental. El que, dentro del estudio que realizamos, nos detengamos en ella viene justificado por ello y porque el sistema del país vecino ha sido muchas veces espejo reflector del nuestro.

¿Qué ha ocurrido y qué está ocurriendo en Francia en el nivel que corresponde a nuestro ciclo superior de la Enseñanza General Básica? ¿Los cambios de gobierno que se han dado han afectado la trayectoria clásica, racionalista y tradicional del sistema educativo francés?

La estructura institucional del sistema escolar francés es, en este punto, bastante diferente a la que existe en España. Aunque más adelante nos centraremos detenidamente en ella, será interesante que comencemos ya a situarnos. Fijándonos en los ciclos de enseñanza legalizados en ambos países, deberíamos sobreponer el tercer ciclo, o ciclo superior de Enseñanza General Básica español, al primer ciclo de secundaria o *collège* francés. Utilizando, en cambio, la superposición edad por edad, vemos que la correspondencia no es total, puesto que una lectura detenida de las edades nos hace cabalgar el último año del *collège* francés sobre el primero de BUP de nuestro país, ya que aquel ciclo de enseñanza de la nación vecina tiene un año más que el que centra el objetivo de nuestro estudio. La enseñanza francesa ha adoptado el tronco común en el primer ciclo de secundaria, lo que la ha alineado con los que prolongan la enseñanza primaria hasta la edad de 15-16 años y reservan el término de secundaria para los años siguientes. La reforma prevista

en el sistema educativo español de extender la obligatoriedad hasta los dieciséis años situará a nuestro país en la misma línea. Estamos, sin embargo, en una cuestión que no es únicamente terminológica, ya que las cuestiones y polémicas que las decisiones en este punto han comportado no están, como veremos más adelante, aún resueltas.

No avancemos acontecimientos. Como dice García Garrido<sup>1</sup>, un sistema escolar y por tanto, cualquier parte del mismo, "es siempre el resultado de muchos esfuerzos colectivos e individuales, iniciados mucho tiempo antes de la aparición formal de estructuras escolares y educativas generalizadas y bajo el prioritario impulso de los poderes públicos".

El mismo argumento nos vale para afirmar que cualquier cambio en la política educativa de un Gobierno es siempre resultado de la trayectoria que se haya dado en la misma. Pretender una ruptura no es ni siquiera utópico, es simplemente imposible. Para llegar a la estructura actual se ha recorrido un largo trecho, por ello debemos, aunque sea a grandes pinceladas, revisar su origen y evolución.

## 4.2. TRAYECTORIA HISTORICA DEL PROBLEMA

En el origen del sistema escolar francés encontramos una estructura clasista y aristocrática en la que sólo los hijos de la aristocracia o, más adelante, de la naciente burguesía podían cursar, después de haberse formado al lado de un tutor, estudios humanísticos en los *Collèges* creados y regidos por los jesuitas.

Su evolución ha ido siempre en la línea de intentar superar este clasismo. Muchos han sido, sin embargo, los intentos frustrados. La historia del *collège*, por ejemplo, está repleta de idas y vueltas en este sentido. ¿Han conseguido los franceses el poder hablar de la escuela única con igualdad de oportunidades para todos en este nivel educativo?

Ya cuando la Revolución intentó sustituir el cuadro institucional anterior por nuevos modelos educativos, consiguió únicamente hechos puntuales. Su influencia fue mucho más alardeada que real. "El sistema nacional de instrucción que Napoleón configuró en 1806 (...) se asentaba sobre el principio de que la ins-

trucción era un derecho y un deber que correspondía esencialmente al Estado.”<sup>2</sup> Sus notas más destacadas: absoluto centralismo, conservación de las élites políticas y cultivo especial de las instituciones de enseñanza superior, denuncian, sin embargo, que ni el Emperador ni sus colaboradores más directos pretendieron extender la enseñanza o promocionar la cultura entre las clases humildes.

A pesar de que durante el siglo XIX hay ya intentos legislativos realmente interesantes, la estructura del sistema establecida por Bonaparte evolucionó en el mismo sentido.

Son continuos los esfuerzos por desviar esta trayectoria, pero a pesar de las múltiples reformas que no es éste el momento de detallar, debemos esperar hasta después de la II Guerra Mundial para vislumbrar una vía algo diferente. Se plantea la necesidad de una mayor justicia social y se promulga el derecho de la igualdad ante la educación para todos los jóvenes franceses como principio básico de la democratización de la enseñanza, constante, por otra parte, en la mayoría de los anteriores intentos de reforma.

La reforma Langevin-Wallon, de 1947, propugnaba reformas bastante radicales. Encuadra la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 18 años, estableciendo en estos doce años tres ciclos fundamentales: el elemental, el de orientación y el de especialidad.

Una vez más, sin embargo, la reforma no se lleva a la práctica. Aunque no quedó en saco roto y por esto la tenemos en cuenta, la difícil economía de los años de la posguerra provocó que sus proposiciones no fueran recogidas hasta años más tarde.

La extraordinaria evolución que se daba al mismo tiempo en los efectivos de la enseñanza permitía, sin embargo, prever la necesidad de reestructuración y remodelación de recursos, estructura y programas. A pesar de la voluntad de renovación y de democratización, el primer ciclo de secundaria se componía en gran parte de fragmentos antiguos.

En 1970, Louis François escribía:

*“Se ha desperdigado en pequeños colegios hasta en las cabezas de partido o se ha concentrado en enormes liceos, gigantescos cuarteles de varios millares de alumnos, en las ciudades importantes. Se han planteado problemas cada vez más arduos de profesores, de locales, de medios materiales. En*

*1950, la Enseñanza Secundaria costaba a Francia 300 millones de francos actuales y 10.000 millones en 1970.”<sup>3</sup>*

Paralelamente al crecimiento de los efectivos de alumnos fue preciso reclutar un número cada vez mayor de profesores. La sobrecarga de los programas por aumento de los contenidos y por invasión de materias nuevas se hacía imparable. Era absolutamente necesaria una planificación educativa bien llevada.

Hasta estos momentos, por otra parte, la mayoría de los centros de enseñanza secundaria eran privados y en su mayoría, católicos. La Ley Debré, de 1959, ofrecía a las escuelas privadas diferentes modalidades de pacto: integración completa, contrato de asociación o simple acuerdo. La mayoría de centros se acogieron a ellos, pero es evidente que el problema de los recursos no estaba resuelto.

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por la mejora tanto cuantitativa como cualitativa de las instituciones escolares de todos los niveles.

Fue la reforma Fouchet la que entre 1963 y 1965 consiguió la unificación del *premier cycle* de enseñanza secundaria (alumnos de once a quince años) y su alojamiento en los creados ex profeso *Collèges d'Enseignement Secondaire* (C.E.S.).

Los acontecimientos de Mayo de 1968, protagonizados por estudiantes universitarios y de segundo ciclo de secundaria, denunciaban la tensión que existía y los defectos que el sistema educativo aún arrastraba.

Con una reacción inmediata, el Gobierno se propuso modificar cuatro puntos fundamentales: pluridisciplinariedad, descentralización, autonomía y participación.<sup>4</sup> Aumentó el número de universidades considerablemente y se intentó acercar las necesidades de la sociedad a las instituciones educativas.

Una reforma importante en aquellos momentos fue la Reforma Haby.<sup>5</sup> Ella es la que ha deparado al sistema escolar francés la estructura que actualmente tiene. Dentro de la línea reglamentista tradicional francesa, nos interesa porque sustituyó los C.E.S. de la Reforma Fouchet por un **collège único para todos**, sin secciones, sin *filières*. El primer ciclo de secundaria deberá constituir una escuela media obligatoria para todos.

La subida de los socialistas al poder en las elecciones de mayo

de 1981 fue acompañada de grandes expectativas en el campo educativo. El Ministro de Educación del gabinete de François Mitterrand, Alain Savary, se propuso una reforma a fondo de los principales aspectos del sistema educativo: la formación del personal de la Educación Nacional, la formación inicial y continua del profesorado y la creación de un Instituto Nacional de Formación y de Investigación Educativas.

El sistema de trabajo fue el de realizar encuestas y constituir comisiones para el estudio de las posibles reformas de los diferentes niveles.

Sobre el nivel que aquí nos interesa, debemos decir que en enero de 1983 presentó su informe la comisión presidida por Louis Legrand, profesor de ciencias de la educación de la Universidad de Strasbourg. Fue nombrado por Savary para encargarse del estudio de la situación preocupante de los *collèges*. Cuatro años después de la puesta en marcha de la reforma de 1975, basada en el principio de la heterogeneidad de las clases, se denunciaba que ésta había provocado sentimientos de desarraigo y consecuencias perjudiciales para los alumnos.

Se constituyeron una **comisión nacional**, que presidida por Louis Legrand, se responsabilizó de las grandes orientaciones y del trabajo de síntesis, y **comisiones departamentales** encargadas de proponer proyectos concretos a partir de las experiencias locales, las realidades actuales y los medios existentes.

Los objetivos prioritarios del Gobierno se centraban en la reducción de las desigualdades sociales y la lucha contra el fracaso escolar. Se pedía un proyecto en el que participaran profesores, padres y alumnos, que favoreciera la puesta en marcha de una escuela y permitiera el desarrollo de las potencialidades individuales y la promoción de una enseñanza de calidad. Debía basarse además en una reflexión generalizada, a escala nacional, de los sindicatos de los profesores, las asociaciones de padres de alumnos, las asociaciones pedagógicas, los sindicatos obreros y los partidos políticos.

Los puntos prioritarios que se marcaban en la petición eran los siguientes:

1.— La continuidad del sistema educativo entre *l'école et le collège* (especialmente entre el CM2 y la *sixième*) y entre *le collège et le lycée*.

2.— Las condiciones de puesta en marcha de una formación común y la definición de una política de ayuda pedagógica coherente y eficaz.

3.— La reabsorción progresiva de las secciones existentes.

4.— La apertura de la escuela hacia la vida de la comunidad.

5.— La homogeneización progresiva de las condiciones de trabajo del cuerpo enseñante asociado a una política de formación adaptada a las exigencias de la escuela de base<sup>6</sup>.

A partir de las reflexiones sobre el funcionamiento real de los *collèges*, la comisión presidida por Louis Legrand realizó proposiciones concretas sobre:

1.— La entrada en *sixième*.

2.— La organización de las clases de los distintos niveles.

3.— La organización general del *collège*.

4.— Los horarios y el equilibrio de las actividades.

5.— La evaluación y la orientación.

6.— La tutoría.

7.— El equipo pedagógico.

8.— Los proyectos educativos.

9.— Los consejos.

10.— Funciones de los profesores en los *collèges*.

11.— Naturaleza y funciones de la inspección.

12.— Programas e instrucciones disciplinarias.<sup>7</sup>

Las muchas y profundas discusiones y divergencias que desde el principio existieron con la oposición y en el mismo seno del partido socialista motivaron el cese de Savary. Fue el nuevo Ministro, Jean Pierre Chevènement, el encargado de recoger los datos y de poner en práctica la nueva reforma basada en los datos elaborados por la comisión. Con ello nos hemos situado ya en el momento actual. La estructura, organización y funcionamiento de los cursos que nos interesan serán objetivo de apartados posteriores. Veamos antes, sin embargo, el sentido de la reforma y la estructura de los niveles que le anteceden.

### 4.3. LA SITUACION ACTUAL. SENTIDO GLOBAL DE LA REFORMA

Jean Pièrre Chevènement es, pues, el encargado de concretar la reforma iniciada por su predecesor.

Como **ejes prioritarios** de la acción emprendida en todos los niveles señala:

1.— El asegurar un mejor dominio de la expresión escrita y oral de los alumnos, puesta en contacto, lo más pronto posible, con grandes obras, en particular, literarias. “La lectura es el primer deber de la sociedad moderna audiovisual” (...). “La República es inseparable de la razón y de la instrucción, es decir, de la lectura y de la escritura que constituyen su base”<sup>8</sup>.

2.— Integrar la cultura científica y técnica en la cultura general.

3.— Dar a la educación cívica la plaza que le corresponde en la educación de los futuros ciudadanos.

Es decir, el punto fuerte de la reforma se centra en los contenidos de la enseñanza; sin embargo, J. P. Chevènement sitúa este punto como pieza clave de un proyecto más amplio que pretende dar a Francia una verdadera cultura moderna. El lema general podría enunciarse: *vers une école de la réussite pour tous*.

El calendario de aplicación de la reforma se ceñirá a las etapas siguientes:

**Ecoles**, al iniciar el curso 1985.

**Collèges**, al iniciar el curso 1985, para algunas materias, y en 1986, para el resto.

**Lycées**, al iniciar el curso 1986<sup>9</sup>.

En esta reforma han entrado y entran, ya lo hemos dicho, cambios generales que afectan a todo el sistema educativo. Por ello resaltamos los más importantes y los tratamos en este apartado, antes de centrarnos en la reforma que afecta exclusivamente al *collège*.

#### 4.3.1. Concertación y descentralización del sistema

Uno de los puntos importantes de la reforma del sistema educativo francés es el de la **concertación y descentralización de poderes**.

La Dirección de Organización y de Personal Administrativo, Obreros y de Servicios (DOPAOS) del Ministerio de Educación Nacional preparó juntamente con los otros Ministerios y personas implicadas durante cuatro años la puesta a punto de la descentralización. Se la declara como una reforma que necesitará un tiempo de transición. Se pretende dar más responsabilidad a los miembros elegidos por las comunidades locales y a los elegidos por el consejo de administración del establecimiento público local, sin poner en duda **la unidad del servicio único de educación**<sup>10</sup>.

Se intenta un régimen de transferencias compartido que conjugue el papel del Estado en asegurar la enseñanza con reconocer a los elegidos locales nuevas posibilidades de vigilancia de los locales escolares. Se declara que la total competencia de las transferencias corresponde al conjunto de las colectividades locales y al Estado.

Una consecuencia de ello ha sido la creación de los establecimientos públicos locales de enseñanza.

Mediante un dispositivo complejo se llegó a la definición de tres bloques geográficos: *commune, département et région*.

Se confirman y aumentan los poderes de los ayuntamientos en materia de utilización de los locales escolares a nivel de *école*.

Los *collèges* pasan a depender de los departamentos y los *lycées* y establecimientos de nivel similar son adscritos a las regiones.

Sus objetivos se centran en:

1.— Confirmar el principio de la existencia de un dominio de responsabilidad y de gestión propia del establecimiento.

2.— Dar a la colectividad afectada competencias de vigilancia de los establecimientos.

3.— Permitir al Estado el asegurar sus responsabilidades en materia de formación del servicio público de la enseñanza.

Cada uno de estos establecimientos se tiene en cuenta de

manera variable, según que se trate de la creación de los Establecimientos Públicos Locales de Enseñanza (EPLÉ), de la composición de su Consejo de Administración, de sus atribuciones o de su funcionamiento.

La trayectoria centralista tradicional del sistema francés es más clara, sin embargo, que esta anunciada descentralización.

En los principios generales, que sobre estas transferencias se propugnan, podemos hacer esta lectura:

1.— **El dominio de las competencias debe ser necesariamente compartido.** Este régimen implica que el Estado conserve la responsabilidad del servicio público de la enseñanza que le otorga la Constitución. El Estado se proclama guardián del buen funcionamiento del servicio público y de su coherencia de conjunto. Debe definir los objetivos generales de la política educativa, fijar los contenidos de las enseñanzas, marcar las orientaciones pedagógicas y los programas de enseñanza, reconocer los diplomas y encargarse de todas las cuestiones relativas al reclutamiento, formación, remuneración y gestión del personal docente y no docente. Para compartir las competencias debe reconocer — y no es ironía— nuevas responsabilidades, sobre el cuidado de los establecimientos escolares, a los elegidos locales de los distintos establecimientos escolares.

Se otorgan atribuciones nuevas a las colectividades locales en tres dominios esenciales:

a) En materia de planificación, deben definir las necesidades de formación que hay a nivel regional y establecer el programa provisional de las inversiones a realizar, así como su destino detallado.

b) Los departamentos y las regiones adquieren la responsabilidad de los equipamientos y del funcionamiento material de los *collèges*, para los primeros, y de los *lycées* para las segundas.

c) Las colectividades locales son representadas en un consejo de administración de los *lycées* y de los *collèges*, a los que la ley confiere el estatuto de establecimiento público de enseñanza. La presencia de representantes se prevé también en el seno de los organismos de concertación creados por la Ley de 22 de junio de 1983, concretamente en los consejos académicos y departamentales de la educación nacional.

d) Tienen poderes para la utilización de los locales escolares<sup>11</sup>.

A cada nivel de la colectividad se le atribuye el mismo bloque de competencias: la construcción, la reconstrucción, la extensión..., y se establecen leyes idénticas tanto para los establecimientos existentes, como para los de nueva construcción. Solamente se exceptúan de esta regla las colectividades propietarias antes de las transferencias.

**TABLA XI**

*Gastos pedagógicos que quedan a cargo del Estado, después del 1<sup>o</sup> de Enero de 1986 (Decreto de 25 de Febrero de 1985):<sup>12</sup>*

---

**Material inventariable. Primer equipo en:**

- Materiales informáticos.
- Materiales de despacho y de producción.
- Equipos electrónicos.
- Equipos telemáticos o audiovisuales.
- Equipos de los talleres en los *collèges*.

**Presupuesto de funcionamiento:**

- Abastecimiento de manuales escolares en los *collèges* y de ciertos documentos pedagógicos en los *lycées professionnels*.
  - Investigación y experimentación pedagógicas.
  - Mantenimiento de los materiales mencionados en el primer apartado.
  - Proyectos de acción educativa.
- 

Con la finalidad de concertar los distintos niveles de la administración, fueron creados los Consejos de Educación Nacional que reúnen los representantes de los municipios, de los departamentos, de las regiones, del personal y de los usuarios. Sustituyen al Consejo Departamental de Enseñanza Primaria, al Consejo Académico, a la Comisión Académica de la Carta Escolar y a los grupos de concertación tripartitos. Situados a nivel de departamento, dan su opinión sobre los diferentes aspectos de la enseñanza primaria y sobre

las modalidades generales de colocación de medios, sobre el programa provisional de inversiones y sobre la estructura pedagógica general de los *collèges*. Sin embargo, el decreto de 25 de febrero de 1985 dejaba como gastos pedagógicos a cargo del presupuesto nacional todos los materiales de informática, de despacho y de producción, los equipos electrónicos, audiovisuales y los equipamientos de los talleres de los *collèges*. A su cargo permanece también toda la cuestión de funcionamiento y abastecimiento de los manuales escolares en los *collèges* y de ciertos documentos pedagógicos en los *lycées* profesionales, la investigación y la experimentación pedagógicas, el mantenimiento de los materiales necesarios y todo lo relacionado con los proyectos de acción educativa (Tabla XI).

2.— En segundo lugar, se dice que las transferencias de las competencias en el dominio de la enseñanza pública se inscriben de manera coherente en la nueva repartición de las competencias entre las colectividades y el Estado. Así, por ejemplo, el departamento es el principal organizador de los transportes escolares, antes de llegar a ser competente para realizar los equipamientos y asegurar el funcionamiento material de los *collèges*.

3.— Se declara que esta transferencia constituye un punto esencial por el número y variedad de establecimientos a los que afecta: más de 7.300 establecimientos dependientes del Ministerio de Educación Nacional (4.800 *collèges*, 1.100 *lycées d'enseignement général et technique* y 1.300 *lycées professionnels*).

4.— Se calcula en 6.5 miles de millones de francos, en total, los términos financieros de las transferencias. Habrá una compensación financiera integral prevista por la Ley de 7 de enero de 1983. El Estado confiere a las colectividades locales el conjunto de fuentes que él mismo destinaba a las mismas competencias en el año anterior.

La transferencia de competencias y la compensación financiera entran en vigor el 1 de enero de 1986. Debemos decir que la legislación, declaraciones y papel escrito sobre este tema es mucho. Sin embargo, el país debe reconocer, una vez más, que el Estado continúa siendo el principal responsable en los puntos básicos del sistema educativo nacional: planificación, organización, control, presupuesto de los aspectos importantes, profesorado...

### 4.3.2. Introducción de la informática

Jean Pi re Chev nement reconocía en unas declaraciones<sup>13</sup> que con las tecnologías de la información se anunciaba un cambio mayor del que vivieron en el último siglo nuestras sociedades y propugnaba que, para vivir de acuerdo con su tiempo, la escuela tendría que asimilar esta evolución tecnológica.

La tecnología deberá reemplazar progresivamente a la educación manual y técnica: cerca de 1.000 *collèges* est n ya dotados de un conjunto de equipos por un valor de 300 millones de francos. Al final de 1985 todos los establecimientos públicos habrán sido dotados de un equipo informático y audiovisual. 120.000 microordenadores suplementarios, la mayor parte, de fabricación francesa, fueron implantados en 1985 en las * coles*, *collèges*, *lycées* y universidades, dentro de la operación "Informática para todos". Para darlo a conocer, se organizaron jornadas, comunicados a la prensa...

Este plan de informática, en curso de realización, permitirá un equipamiento informático sin precedentes de todos los establecimientos escolares.

El Ministro resaltaba la importancia de dos sectores:

1. - La producción de *logiciels*.
2. - La formación de los profesores.

Cada equipo va acompañado de *logiciels* y cada establecimiento puede ejercer el derecho a la elección sobre un catálogo que contiene alrededor de 700 productos. Se consagraron 200 millones de francos a esta parte de la operación. Se prevé la puesta en marcha progresiva de una evaluación de los *logiciels*.

La formación de los profesores goza también de una atención particular. 5.500 cursillos permitieron iniciar a 110.000 profesores en sólo algunos meses, lo que aumentó a los profesores preparados a 200.000. Para 1986 se preveía diversificar estos cursos para responder al entusiasmo de los profesores.

Las orientaciones concretas que en este campo se dan para 1986 son:

1. - Formar especialistas. El número de diplomas de Enseñanza Superior ha aumentado en este sector el 50 por ciento, pasando de 7.000 a 11.000.

2.— Enseñar a todos los elementos indispensables de una cultura moderna: es por ello que la informática se introduce en los programas escolares desde la escuela primaria.

3.— Mejorar las condiciones de adquisición de conocimientos “velando para que la informática, lejos de devenir un factor de desigualdad entre los alumnos, favorezca la reducción de las diferencias que puedan existir entre ellos”.

Se trata, con palabras del Ministro, de “hacer de la próxima generación la mejor formada de la historia”<sup>14</sup>.

### 4.3.3. La inmigración

La escuela francesa acoge a más de un millón de niños de origen extranjero. Estos niños deben tener su lugar en la escuela de la República, que es también la escuela del éxito para todos.

Jean Pièrre Chevènement inició su plan de acción sobre la base del estudio de Jacques Berque: “*Immigration à l'école de la République*”<sup>15</sup>.

Es un hecho el que más del 70 por ciento de niños de origen extranjero que están hoy en la escuela son nacidos en Francia y hablan el francés, pero que, al igual que otros niños de medios desfavorecidos, encuentran dificultades que les obligan a repeticiones frecuentes tanto en la escuela primaria como en el *collège*.

El Ministro plantea un cambio de óptica. Pretende realizar la integración a través de la escuela asegurando a estos niños una formación que les permita convivir con igualdad de derechos en la comunidad francesa.

Las prioridades las basa en la adquisición de la lengua y de la cultura francesas, lo que no implica el desprecio de su cultura, sino el derecho a ser instruido al igual que sus compañeros. Por su parte, los franceses deberán aprender también los hechos importantes de otras culturas.

Reconoce que Francia gana al admitir a las comunidades integradas unidas a las grandes civilizaciones, culturas y lenguas de uso internacional, sin ver amenazada su cultura. No se trata de yuxtaposición, sino de solidaridad entre culturas. Se trata de enriquecer la cultura nacional mediante la aportación de otras culturas<sup>16</sup>.

Además de las acciones ya emprendidas, en lo que concierne a

cada uno de los niveles educativos y que repercuten en todos establece unos principios generales que permiten, en este aspecto, una acción específica. Tres son las prioridades que se marcan:

### 1.— El francés.

Es necesario mejorar y acelerar el aprendizaje intensivo del francés mediante un programa específico para este fin, puesto en marcha desde el principio del curso 1986. Paralelamente, la escuela podrá abrir sus puertas a los padres que deseen mejorar sus conocimientos de francés.

### 2.— El enriquecimiento cultural.

Se realizará a través de los programas de las *écoles* y de los *collèges*. Se enseñarán la lengua y la cultura de origen incardinadas en la escolaridad normal.

### 3.— Las posibilidades de éxito para todos.

El camino hacia el éxito se basará en la orientación mediante medidas estrictas y adecuadas a los niños y asegurando la formación y la información de los profesores.

El sistema escolar francés continúa siendo, sin embargo, selectivo y el serlo constituye, junto a su centralismo, una de sus principales características. En todas las etapas, el alumno es observado, juzgado, evaluado, eliminado de tal vía para ser orientado hacia otra.

Francia es aún uno de los países industrializados en los que la proporción de alumnos que alcanza el final de la enseñanza secundaria es más bajo. Según estadísticas de la O.C.D.E., un 25 por ciento de jóvenes franceses de la misma edad consigue el título en los estudios secundarios, frente a un 33.2 en Bélgica, un 36.8 en Italia, un 75 en los Estados Unidos y un 85.6 en Japón. Este 25 por ciento es enormemente restrictivo y selectivo.

Los principios de la reforma general quedan más o menos claros. Adentrémonos ahora en la estructura del sistema educativo del país vecino.

#### 4.4. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES EN LA ACTUALIDAD

Para centrarnos en las reformas y la situación actual del *collège* debemos, aunque sea de pasada, revisar los niveles que le son previos. El Cuadro III nos marca el camino que debemos seguir.

##### 4.4.1. La enseñanza preelemental

Si nos adentramos en el sistema educativo por el cauce más normal, nos encontramos que para llegar al *collège* los alumnos deben cursar, en primer lugar, la enseñanza preelemental, que comprende de los 2 a los 6 años.

La enseñanza maternal no es una enseñanza obligatoria. Sin embargo, las tasas de escolaridad son realmente elevadas, llegando prácticamente al cien por cien entre los 4 y 5 años.

Se da en clases o en escuelas maternales. "La formación dispensada favorece el despertar, *l'éveil*, de la personalidad de los niños. Pretende prevenir las dificultades escolares, disimular los handicaps y compensar las desigualdades"<sup>17</sup>.

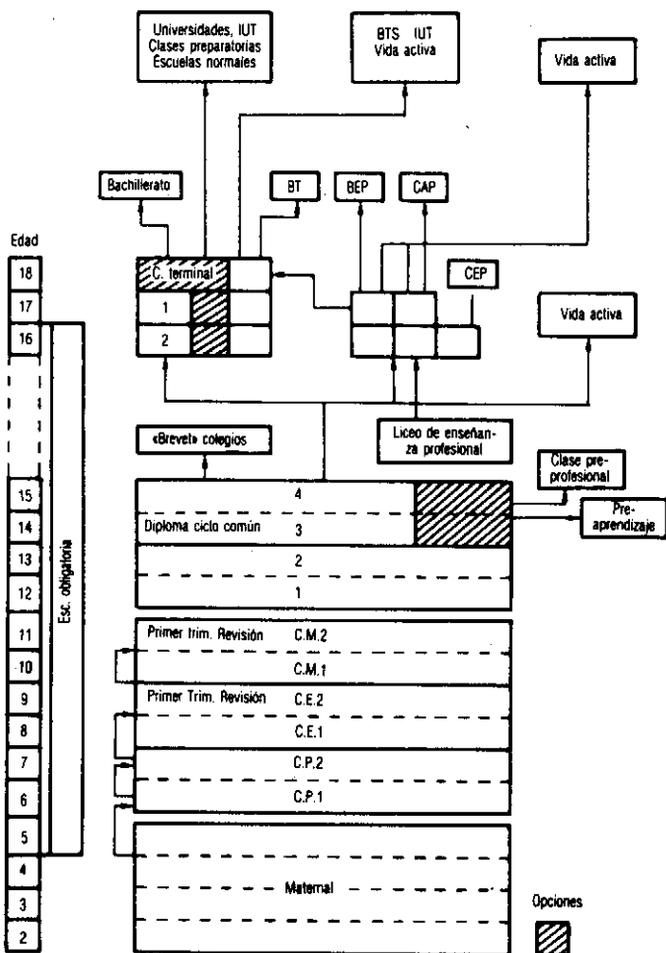
Los agrupamientos no son rígidos, para permitir una acción pedagógica diversificada. Sin embargo, los niños son generalmente repartidos, por grupos de edad, en tres secciones:

- La pequeña sección para los niños de 2 a 4 años.
- La sección media para los niños de 4 a 5 años.
- La sección de los mayores para los de 5 y 6 años.

La publicación, en libro de bolsillo, de las nuevas orientaciones para la escuela maternal francesa es un hecho importante en el conjunto del sistema educativo del país. En el texto se considera que la escuela maternal es un instrumento decisivo de progreso que contribuirá a la elevación general del nivel de formación que el país necesita.

Para la inmensa mayoría de los niños, la escuela maternal es el primer centro educativo fuera de la familia. Su objetivo general es el de desarrollar todas las posibilidades del niño, con el fin de permitirle formar su personalidad y proporcionarle los mejores

CUADRO III



pronósticos de éxito en la escuela y en la vida. Tres son sus objetivos específicos: **escolarizar al niño**, proporcionándole el primer sentimiento de escuela; **socializarle**, enseñándole a establecer relaciones con los demás y a devenir sociable y **hacerle aprender a desarrollar y ejercer sus capacidades**, sin descuidar ningún aspecto.

#### 4.4.2. La enseñanza primaria

Por su parte, la misión fundamental de la enseñanza primaria es conducir a casi la totalidad de los niños de la misma edad al nivel que les permita entrar en una clase de *sixième* con las mejores expectativas de éxito. Tiene carácter obligatorio.

Comprende cinco niveles sucesivos organizados en tres ciclos:

- El ciclo preparatorio (C.P.): de 6 a 7 años.
- El ciclo elemental: primer año (C.E.1): de 7 a 8 años;  
segundo año (C.E.2): de 8 a 9 años.
- El ciclo medio: primer año (C.M.1): de 9 a 10 años;  
segundo año (C.M.2): de 10 a 11 años.

Sus objetivos, promulgados por la Ley de 11 de julio de 1975, son los siguientes:

- 1.— El asegurar la adquisición de los instrumentos fundamentales del conocimiento: expresión oral y escrita, lectura y cálculo.
- 2.— Desarrollar la inteligencia, la sensibilidad artística, las aptitudes manuales, físicas y deportivas.
- 3.— El ofrecer una iniciación a las artes plásticas y musicales.
- 4.— El consolidar, junto con la familia, la educación moral y la educación cívica<sup>18</sup>.

Impartida en las Escuelas Primarias, las municipalidades se ocupan de la construcción y del funcionamiento material de estas escuelas.

El Estado es el responsable de la enseñanza propiamente dicha. Se ocupa de definir los programas y formar y remunerar a los profesores.

Todos estos objetivos tradicionales se centran en uno, si se

analizan desde la óptica de J. P. Chevénement. El nuevo reformante pretende dar al país una escuela fuerte, activa y abierta sobre el futuro, que eduque para la libertad. Debe aportar los elementos fundamentales del saber y jugar un papel decisivo en el progreso de la democracia:

*“Mi perspectiva se centra en el éxito de todos los alumnos gracias a una pedagogía adaptada. El alumno que ha aprendido a descubrir y a conocer el mundo, a los otros y a él mismo encuentra en estas primeras conquistas el deseo de aprender más, dentro de una autonomía progresiva y una responsabilidad compartida”<sup>19</sup>.*

Jean Pièrre Chevénement inicia la renovación de la Escuela Elemental con la publicación de programas nuevos en una edición fácilmente accesible al público<sup>20</sup>, con la finalidad de poner a disposición de los enseñantes, alumnos y familias instrucciones claras, concisas y accesibles y concretar las orientaciones para presentar los elementos fundamentales del conocimiento requeridos para cada nivel considerado. La Escuela Elemental deja de tener objetivo en sí misma, para dedicarse a asegurar los aprendizajes de base con el fin de conseguir una escolaridad exitosa en el *collège*, al que pasan después todos los niños. Reconoce que muchos de los fracasos y dificultades que existen en los niveles posteriores tienen su origen en una escolaridad elemental defectuosa.

Para cada ciclo de la escuela elemental se hace una exposición concisa y sencilla de los objetivos pretendidos, del contenido de los conocimientos a adquirir y de las instrucciones pedagógicas generales que los profesores deben aplicar. Se procura que la enseñanza primaria tome en cuenta las particularidades del medio local o regional. Se trata de que los padres conozcan lo que se espera de sus hijos en la escuela y de que, al mismo tiempo, exista un punto de unión entre ellos y los profesores. Declara que la primera función de la escuela es la de **instruir**:

*“La escuela es el lugar en el que cada niño debe adquirir, para cada disciplina y de forma sistemática, los conocimientos elementales, presentados por orden; lo que le permitirá el ir posteriormente más lejos con sus propias fuerzas. El único*

*medio de vencer las desigualdades sociales y culturales es el llevar a la escuela a todos los niños con igualdad (...). El alumno no es nunca un ser vacío y pasivo. Su actividad propia es la condición de su éxito”<sup>21</sup>.*

Con la idea de la educación en la base de la instrucción, el despertar, *l'éveil*, de la inteligencia, del interés y de las diversas aptitudes del niño constituye el **primer objetivo de la escuela primaria**.

Se definen los aprendizajes fundamentales que los niños deben adquirir durante los cinco años de la escuela elemental y se enriquecen, según sus propias palabras, con los aprendizajes necesarios a los hombres y mujeres de nuestro tiempo: la generalización de la informática en la escuela refleja esta voluntad de dar a los jóvenes una formación sólida y moderna y de proporcionarles útiles que les sirvan en la sociedad del futuro.

Las seis materias que se declaran fundamentales<sup>22</sup> para este nivel de enseñanza son:

- Francés.
- Matemáticas.
- Ciencias y Tecnología.
- Historia.
- Geografía y Educación cívica.
- Educación artística y Educación física y deportiva.

Destaca, en las orientaciones para cada una de las materias, el fuerte carácter instrumental que se les da. A pesar de la importancia que se da a *l'éveil*, se suprimen las actividades específicas encaminadas a desarrollarlo y se reemplazan por enseñanzas disciplinarias. Se declara, por ejemplo,

*“que el primer deber de la escuela elemental es el aprendizaje de una lectura corriente que consiga la justa comprensión de los textos... y se afirma que se debe asegurar el dominio de los números enteros y de las cuatro operaciones y que aunque no se puede reducir la aritmética al cálculo, no se puede obviar el dominio de las operaciones (...). El alumno deberá poseer conocimientos sencillos de astronomía descriptiva, de*

*física, de química y de biología (...), aprenderá a situarse en el tiempo y conocerá los principales acontecimientos de la vida de Francia y, en ocasiones, de Europa (...). Deberá saber leer y comentar los mapas de Francia, los planos catastrales, los planos de las ciudades, las cartas de comunicaciones, del relieve, de la administración y de la economía (...). Aprenderá las reglas elementales de la vida en sociedad, familiarizándose con las instituciones nacionales y locales. Se iniciará en los derechos del hombre y en la naturaleza de las relaciones internacionales (...). Cuando deje la escuela, deberá reconocer y reproducir ritmos y podrá utilizar su voz en cantos individuales y colectivos. Buscará en el deporte un medio de desarrollo personal y al mismo tiempo colectivo.*'<sup>23</sup>

El programa semanal de la enseñanza en cada uno de los niveles comprende 27 horas de clase, distribuidas en nueve medias jornadas (el año escolar comprende 35 ó 36 semanas).

En un anexo a la circular a los centros, con fecha de 23 de abril de 1985, se concreta el horario<sup>24</sup> de este nivel (Tabla XII). Su repartición nos permite abundar en la idea de la importancia otorgada a las materias instrumentales.

TABLA XII

*Horario de la escuela elemental*

Disciplinas	Ciclo preparatorio	Ciclo elemental		Ciclo medio
		C.E.1	C.E.2	
Francés	10 h	9 h	8 h	8 h
Matemáticas	6 h	6 h		6 h
Ciencias y tecnología	2 h	2 h	3 h	3 h
Historia y geografía	1 h		2 h	2 h
Educación cívica	1 h	1 h		1 h
Educación artística:				
– Educación musical	1 h	1 h		1 h
– Artes plásticas	1 h	1 h		1 h
Educación física y deportiva	5 h	5 h		5 h

Se permite la repartición de estos horarios en varias semanas, adaptándolos a ritmos diferentes, siempre que se pueda asegurar que el horario global de la disciplina se respeta.

Destaca también la ampliación de la formación de los profesores de este nivel a cuatro años de estudio después del bachillerato, organizada por la universidad en coordinación con las escuelas normales. Reconoce el oficio de enseñante como el más importante para el país, ya que de su calidad depende el porvenir.

#### 4.5. EL COLLEGE

Los *collèges*, creados por la Ley de 11 de julio de 1975, constituyen la estructura única que asegura, durante cuatro años, desde la *sixième* a la *troisième*, a todos los alumnos que han terminado la Enseñanza Primaria el primer nivel de secundaria. Es, de hecho, un tronco común que conduce a los alumnos de primaria hacia la secundaria, propiamente dicha. Nos detendremos más en él porque en el trabajo comparativo que realizamos, el total de los cursos del ciclo superior español se corresponde con este nivel y porque su orientación es realmente interesante para tenerla en cuenta en la reforma que se está estudiando en nuestro país. En este momento, ya lo hemos visto, le falta un año al tercer ciclo de Enseñanza General Básica español para una correspondencia total. En España se prevé, según declaraciones del Ministro de Educación a la prensa, la ampliación de la escolaridad obligatoria en dos años más para el próximo curso. De la correspondencia 4 a 3, pasaremos a la de 5 a 4 y en el fondo, en ambos países serán cursos que conducirán desde la primaria propiamente dicha a la secundaria.

Al finalizar el C.M.2, los alumnos son normalmente admitidos en *sixième*, exceptuando aquéllos que no han conseguido un nivel deseable y cuyo instructor puede pedir la repetición, a la que los padres pueden apelar ante una comisión departamental. Los alumnos de 14 años que no tienen el nivel suficiente para entrar en el *collège* son orientados a clases pre-profesionales de nivel (CPPN) o hacia clases preparatorias para el aprendizaje (CPA), que acogen alrededor de 200.000 alumnos de la misma edad. Una última opción es la de orientar a los alumnos, al final de *cinquième*, hacia un *lycée* de enseñanza profesional (LEP).

Cuentan con 3.4 millones de alumnos, de los que 2.7 millones están en centros públicos. En 1985 contaban con 186.000 alumnos más que en 1981.

La enseñanza es gratuita. Los libros escolares que corresponden a los programas son prestados por el *collège*. Está prevista también la petición de bolsas de estudio.

El *collège*, verdadera placa giratoria del sistema educativo, ha nacido de reformas sucesivas que han logrado la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, pero no ha encontrado aún su equilibrio. Ni las *filières* ni el *collège* único, decretados por M. Haby, han respondido a las necesidades de las familias ni a las necesidades de una buena formación de base para todos los niños, que debería ser el primer objetivo de la escuela<sup>25</sup>.

La enseñanza secundaria acoge, en su conjunto, a 5.5 millones de alumnos, de los cuales un 63.9 por ciento está en el primer ciclo, es decir, en los *collèges*; el 20.4 por ciento, en el segundo ciclo largo, en los *lycées* y el 15.2 por ciento, en el segundo ciclo corto, es decir, en los *lycées professionnels*.

El objetivo de la renovación de los *collèges* es "dar a todos los alumnos la formación general necesaria y acrecentar, progresivamente y de manera significativa, el número de alumnos que seguirán con provecho la enseñanza en los *lycées*". El *collège* debe permitirles adquirir los conocimientos y competencias que les permitan seguir con provecho la enseñanza posterior, por lo que no debe ser considerado un fin en sí mismo. El conseguir que todos los *collégiens* alcancen el nivel de tercero no es más que una etapa a franquear en la perspectiva de hacer acceder a la mayor parte de alumnos a los segundos ciclos y a la Universidad. Actualmente, de 100 alumnos que entran en la *sixième*, solamente 41 son admitidos en *deuxième* a la salida de *troisième*. El objetivo fijado por el Ministro con la reforma es que todos los responsables de la educación nacional se preocupen de que en el año 2000 el 80 por ciento de los alumnos de una edad determinada pueda acceder al bachillerato.

Todos los *collèges* deben integrarse a esta renovación en un período máximo de cuatro años, es decir, hasta 1988.

Los objetivos generales de la reforma en este nivel pueden clasificarse en dos grupos:

1.— El grupo de **los conocimientos a adquirir** que conciernen a todas las disciplinas e implican una redefinición de los contenidos.

1.1.— Se debe enseñar a los alumnos el dominio de la expresión oral y el desarrollo de su aptitud para comunicarse por medio de una movilización general de todos los enseñantes.

1.2.— Desarrollar la enseñanza de la tecnología integrándola en el sistema cultural.

1.3.— Generalizar el empleo de las nuevas tecnologías, en particular de la informática.

1.4.— Formar ciudadanos; lo que implica una verdadera enseñanza cívica.

1.5.— Dar a todas las disciplinas su lugar en la formación de los alumnos, en particular a la educación física y deportiva y a las disciplinas artísticas.

2.— **Los medios pedagógicos** que deben conseguir que el *collège* democrático sea el del éxito.

2.1.— **Una pedagogía diferenciada**, en particular el empleo de los grupos de nivel por materia, es un elemento de solución posible a este aspecto del problema. Se trata de permitir a los más lentos el conseguir un nivel medio de exigencia en las materias fundamentales sin impedir a los más rápidos el avanzar a su ritmo. Requerirá un seguimiento personalizado de los alumnos, un trabajo colectivo de los profesores y un dominio del método; lo que implica una evaluación rigurosa y permanente y un cuidado especial a las materias en las que la dispersión entre los niveles de conocimientos de los alumnos es a menudo grave.

2.2.— **La lucha contra el fracaso debe comenzar en la escuela elemental.** Se debe movilizar a la escuela primaria para que todos los escolares dominen los conocimientos fundamentales a la entrada de *sixième*.

2.3.— No todos los colegiales, cualquiera que sea su nivel de conocimientos a la entrada de *sixième*, tienen un desarrollo equivalente ni una madurez comparable.

2.4.— Los métodos pedagógicos deben tener en cuenta que la renovación de los *collèges* no puede ser pensada al margen de la **revalorización de la enseñanza técnica y profesional**, que acoge alrededor del 15 por ciento de los niños a la salida de *cinquième*.

2.5.— Valorar el trabajo individual de los alumnos y enseñarles

a desarrollar actividades al margen del tiempo de enseñanza de la clase. Hecho que conlleva que aprendan a organizarse individualmente y que los más desfavorecidos no queden al margen.

Para conseguir estos objetivos generales fijados ya por M. Alain Savary, Chevènement hace hincapié en tres condiciones esenciales:

1.— Una acción adecuada en las escuelas primaria y maternal para asegurar a todos los jóvenes que entran en el *collège* las bases indispensables.

2.— Una revisión de los contenidos y, sobre todo, una definición clara y precisa de lo que se puede esperar de los alumnos a la salida de *troisième*.

3.— Una alta cualificación de los profesores; lo que supone únicamente una mejora de la formación inicial, pero primero y ante todo, un programa ambicioso de formación continua.

El primer punto se ha tratado ya en un apartado anterior, por lo que ahora nos centramos en la organización del *collège*, en el que trataremos, entre otros puntos, la cualificación de los profesores, y en la organización de la escolaridad y el plan de estudios<sup>26</sup>.

#### 4.5.1. Los profesores

Los *collèges* constituyen, en la estructura escolar actual, un nivel disputado entre el cuerpo de profesores de primaria y el de secundaria. Se sabe que la oposición de los defensores de que se integre en primaria o de que se integre en secundaria ha paralizado durante mucho tiempo a los reformadores y que incluso existen reformas (1956) que deben su fracaso a esta cuestión.

Se podría pensar que el problema tiene fácil arreglo: el Ministro Haby propuso, a principios de 1975, el constituir tres cuerpos de enseñantes, uno para cada nivel educativo. Sin embargo, la propuesta tuvo una oposición generalizada y finalmente se descartó de la Ley de julio de 1975. El principal argumento se basaba en que para que el primer ciclo de secundaria pueda ejercer su papel orientador, parece deseable que sea el punto de encuentro de varios

cuerpos de profesores. El *collège* no puede ser dominio ni de *écoles* ni de *lycées*, pero tampoco puede constituer un cuerpo radicalmente autónomo. Le queda el espacio escolar en el que se juxtaponen el *lycée* y *l'école*.

Actualmente, se dedican a este nivel cerca de 200.000 profesores, de los que la mayoría, las tres cuartas partes, son funcionarios que han ganado la plaza por concurso. La enseñanza es impartida por las siguientes categorías de profesores:

- 1.— Profesores agregados.
- 2.— Profesores diplomados.
- 3.— Profesores adjuntos.
- 4.— Profesores de enseñanza general de los colegios (P.E.G.C.).

Es decir, excepto algunos profesores no integrados al cuerpo de los P.E.G.C. (Profesores de Enseñanza General de los *collèges*), enseñan en este nivel dos tipos de enseñantes: por una parte, los profesores de los *lycées*, agregados y sobre todo certificados; por la otra parte, los P.E.G.C., cuerpo académico creado en 1969.

Los profesores agregados son titulares de una *maîtrise* o de ciertos diplomas admitidos como equivalentes y han ganado un concurso nacional de nivel elevado. Pueden ser también profesores certificados que mediante promoción interna han accedido a esta categoría.

Los profesores diplomados o certificados tienen que haber seguido con éxito las pruebas teóricas y prácticas del certificado de aptitud del profesorado de enseñanza secundaria de segundo grado (C.A.P.E.S.), o del certificado de aptitud del profesorado de enseñanza técnica (C.A.P.E.T.). Este concurso está abierto a los titulares de una licencia correspondiente a la disciplina que se enseñará. Los candidatos que cumplan ciertos requisitos pueden acceder a este cuerpo por la vía de promoción interna.

Los profesores adjuntos de enseñanza se reclutan de entre los maestros auxiliares titulares de ciertas licencias o de un título equivalente que cumplan ciertas condiciones.

Por último, los profesores de enseñanza general de los *collèges* (P.E.G.C.), que se forman en academias especializadas y son titulares de un certificado de aptitud del profesorado de enseñanza general de los *collèges* (C.A.P.E.G.C.)<sup>27</sup>.

Contrariamente a lo que ocurre en la Escuela Elemental, en la que los alumnos tienen un solo profesor, en el *collège* tienen varios. De entre ellos, uno es designado por el director como **profesor principal**, lo que le supone la responsabilidad de conocer las notas y observaciones de los alumnos en todas las materias y sacar conclusiones para presentarlas en el consejo de clase y el ser el interlocutor reconocido entre los alumnos y los padres.

Chevènement reconoce que la eficacia de un sistema educativo depende, ante todo, de una formación inicial y continua de calidad para los maestros.

La reforma de Chevènement comporta en política de profesorado, básicamente, tres medidas:

1.— La formación de los P.E.G.C. pasa de tres a cuatro años, lo que permitirá una adquisición conjunta de un nivel elevado de conocimientos científicos y un dominio pedagógico satisfactorio. La comisión que trabajó este tema afirma la necesidad de profesores bivalentes (ya que el tamaño de numerosos establecimientos impide que los profesores puedan dedicarse a una sola materia), pero con una formación tan larga como la de los profesores certificados, sancionada por una *maîtrise*, y propone distinguir, en este punto, entre *maîtrises "à certificats"* y *maîtrises "à mémoire"*. Las primeras se conceden a los estudiantes que siguen en el cuarto año una serie dada de unidades o de certificados y las segundas sancionan un año de formación consagrado a un trabajo de investigación original que se acompaña de un corto seminario. La comisión propone que el diploma otorgado a los profesores certificados especialistas sea normalmente una *maîtrise à mémoire* o si es en ciencias, una *maîtrise de recherche*, y que el diploma dado a los profesores bivalentes sea una *maîtrise à certificats*.

2.— A partir de 1985, el año pasado en los centros pedagógicos regionales será progresivamente volcado a su vocación original: la formación profesional.

3.— Se ofrecerá a los profesores, actualmente en ejercicio, la posibilidad de mejorar el nivel de sus conocimientos científicos y de dominar los métodos de transmisión de saberes, lo que se conoce con el nombre de didácticas aplicadas a las disciplinas.

Un plan ambicioso de formación continua afectará progre-

sivamente desde 1986 a 10.000 profesores de *collège*, hasta llegar a 100.000 en 1990. Pretende dar a todos un nivel de fin de primer ciclo universitario.

Para llevarlo a buen término, Chevénement se dirige a los Rectores y a los Jefes de Misiones Académicas para la Formación de personal para que se ponga en práctica un programa que comporte tanto formaciones de larga duración (de uno a dos años) especializadas, como formaciones intensivas (más cortas) en didáctica de las disciplinas. Para las primeras se realizan reducciones horarias de una media de 4 horas por semana y para las segundas se sustituyen los profesores durante la duración del curso, que suele girar alrededor de un mes. En el curso 1984-85 se dispuso en favor de los profesores de los *collèges* el equivalente a 60.000 semanas/es-tancias, y se prevé que en el curso 1985-86 se doblará la suma.

#### **4.5.2. Organización administrativa: el director, el personal y los consejos escolares.**

Las diferentes personas de cada *collège*: personal, padres de alumnos y alumnos, forman una comunidad escolar que está dirigida por un director, que es asistido generalmente por un director adjunto<sup>28</sup>.

*Le principal* es el representante del Estado y es nombrado por el Ministro de Educación Nacional. Es el responsable de la organización y del funcionamiento del establecimiento. Preside el consejo de administración y ejecuta sus decisiones.

Como miembros unipersonales existen también el **consejero de educación**, que participa y anima la vida escolar y se encarga básicamente del control del personal de vigilancia; el **profesor principal**, al que ya hemos nombrado en el apartado anterior; el **consejero de orientación**, que participa, en estrecha colaboración con los profesores, en la observación e información de los alumnos, procurando su adaptación escolar y una correcta orientación en los estudios y en el plano profesional; el **personal social y sanitario**, cuya misión se centra en el cuidado de la salud escolar y el **gerente**, que se responsabiliza del funcionamiento material y del mantenimiento del *collège* y de organizar la media-pensión.

Aunque el funcionamiento del centro está básicamente bajo la

responsabilidad del director, la institución fundamental del *collège* es el **consejo del establecimiento o de administración**, que le asiste en el desarrollo de su misión y está integrado por representantes de todos los estamentos implicados en el mismo: profesores, administradores, personal de servicio, padres, alumnos y responsables de la colectividad local. Concretamente, está compuesto por cinco miembros de la administración y los servicios, cinco representantes elegidos entre los profesores, cinco representantes de los padres de los alumnos, dos representantes de los alumnos y cinco personalidades locales (un miembro del consejo general, uno del consejo municipal y tres más, elegidos por sus competencias sociales, económicas y culturales), todos ellos bajo la presidencia del director.

Como órgano de deliberación y de decisión, este consejo determina las grandes orientaciones de la vida del establecimiento: vota el presupuesto y el **reglamento de régimen interior**, que define los derechos y deberes de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, delibera sobre los problemas que las leyes y reglamentos en vigencia le otorgan, opina y sugiere sobre el funcionamiento pedagógico del establecimiento y aprueba, previa deliberación, los proyectos educativos. Se reúne, al menos, una vez por trimestre.

Dentro del consejo del establecimiento existe una comisión restringida, formada por el director, o su adjunto, como presidente, un miembro de la administración y de los servicios, dos representantes de los profesionales de la enseñanza, dos representantes de los padres de los alumnos, dos representantes de los alumnos y dos personalidades locales, que constituye el **consejo de disciplina** y se reúne básicamente para cuestiones relacionadas con la expulsión definitiva de un alumno.

Existe también el **consejo de los profesores**, constituido por todos los profesores de la misma clase y el consejero de orientación. Se reúne al final de cada trimestre bajo la presidencia del director o su representante y analiza la situación de cada uno de los alumnos, sobre todo, en lo que se refiere a conocimientos adquiridos y aptitudes manifestadas. El conjunto de estos elementos constituye la síntesis trimestral que se comunica a la familia junto con las orientaciones que se consideren necesarias.

Los profesores de la clase, junto con los delegados de los alumnos y los padres, el consejero de educación y algunas veces, el

médico, la asistente social y la enfermera, bajo la dirección del jefe del establecimiento, forman el **consejo de clase**. Se hace eco de los resultados del consejo de profesores y establece en su forma definitiva las propuestas de orientación al final de la clase de *troisième*. Puede pedir, si lo necesita, más información al equipo educativo. Se reúne al final de cada trimestre y siempre que el director lo crea conveniente.

Alrededor de cada alumno se forma el **equipo educativo**, que está constituido por sus padres, profesores y el consejero de orientación y es el responsable de su escolaridad. Si así lo piden, los padres pueden ser sustituidos por un delegado y los profesores, por uno entre ellos y sobre todo por el profesor principal. La intervención de este equipo está particularmente indicada en todas las cuestiones de orientación.

Existen también en cada *collège* una o varias *asociaciones de padres de alumnos*, cuya principal misión es la de facilitar el diálogo entre las familias y el personal del centro. Ya hemos visto que sus representantes participan en el consejo de administración y en los consejos de clase.

### 4.5.3. Sectorización

Las familias debían optar, hasta 1983, por el *collège* del sector en el que habitaban. El Ministerio de Educación Nacional inició en octubre de 1983 experiencias de dessectorización de los *collèges*, que consisten en dar la posibilidad a las familias de optar por un *collège* diferente al de su sector, cuando su hijo debe entrar en *sixième*. El cómo se llevan a cabo las experiencias nos dará, una vez más, datos sobre sus concepciones de más libertad dentro del sistema educativo.

Desde 1985, la experiencia se realiza en cinco academias: Dijon, Lille, Limoges, Lyon y Rennes.

Los principios que se han mantenido son:

- 1.— Las familias domiciliadas en el sector de reclutamiento tienen prioridad absoluta en la admisión al mismo. El criterio de proximidad geográfica entre el *collège* y el domicilio, o el lugar de trabajo de los padres, es determinante.

2.— Las fluctuaciones posibles de efectivos de alumnos deben operar entre los límites de plazas disponibles en los establecimientos afectados.

3.— La puesta a punto de una comisión local de armonización, encargada de examinar las peticiones según criterios objetivos, para la regulación del flujo de alumnos.

Los elementos que se evidencian de esta experiencia son:

1.— Hay pocas peticiones de cambio de sector: algo superiores al 10 por ciento, para el conjunto de las zonas de experimentación.

2.— Se basan principalmente en razones de proximidad al lugar de trabajo de los padres y en la reputación, real o supuesta, de los establecimientos.

3.— Destacan que la sectorización no crea, por ella misma, diferencias de clase, ya que son las zonas concéntricas del hábitat urbano las que se distinguen por las categorías socio-profesionales domiciliadas.

4.— La tasa de satisfacción de las peticiones presentadas por las familias es superior al 75 por ciento y más elevada que en los años anteriores. La transparencia del procedimiento ha sido el elemento más apreciado por los padres<sup>29</sup>.

#### 4.5.4. Calendario

Los principios que, según el Ministro J. P. Chevènement, guían el calendario se basan en “progreso y buen sentido” Para realizarlo se encargó un estudio a un experto que tuviera en cuenta los ritmos escolares.

Se presenta, ya que las diferencias son mínimas, el ejemplo de una zona. **La Zona I** comprende las academias de París, Créteil, Versailles, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice y Rennes, y **la Zona II** comprende las de Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Orléans, Tours, Poitiers, Reims, Rouen, Strasbourg y Toulouse. Entre ambas hay únicamente una diferencia de una semana en las vacaciones de invierno y primavera<sup>30</sup>.

Su estructura se divide en los cinco períodos de vacaciones:

- 1.- vacaciones de otoño,
- 2.- vacaciones de Navidad,
- 3.- vacaciones de invierno,
- 4.- vacaciones de primavera,
- 5.- vacaciones de verano,

que corresponden, por zonas, a los días siguientes:

#### CUADRO IV

##### *Calendario de la Zona I*

	Inicio curso	Miércoles, 3 Septiembre 1986
<i>Vacaciones de otoño</i> (Todos los Santos)	Inicio	Sábado, 25 Octubre 1986 (después de clase)
	Final	Jueves, 6 Noviembre 1986 (por la mañana)
<i>Vacaciones de Navidad</i>	Inicio	Sábado, 20 Diciembre 1986 (después de clase)
	Final	Lunes, 5 Enero 1987 (por la mañana)*
<i>Vacaciones de invierno</i> (Carnaval)	Inicio	Sábado, 14 Febrero 1987 (después de clase)
	Final	Lunes, 2 Marzo 1987 (por la mañana)
<i>Vacaciones de primavera</i> (Pascua)	Inicio	Sábado, 11 Abril 1987 (después de clase)
	Final	Lunes, 27 Abril 1987 (por la mañana)
<i>Vacaciones de verano</i>	Inicio	Martes, 30 Junio 1987 (por la tarde)

\* Excepto para las academias de París, Versailles y Créteil, que comienzan el martes 6 de Enero por la mañana y tienen clase el miércoles 7 de enero.

#### 4.5.5. Horarios

La aplicación de los nuevos programas será progresiva:

- al empezar el curso 1986, la clase de *sixième*,
- al comenzar el curso en 1987, la clase de *cinquième*,
- en el curso 1988, la clase de *quatrième*,
- y al inicio del curso escolar 1989, la clase de *troisième*.

Los horarios se irán adaptando a esta introducción de forma gradual desde el curso 1986-87 hasta el curso 1989-90. En la Tabla XIII detallamos las horas por materias y cursos, tal como quedarán después de los cambios.

TABLA XIII

*Horarios de las clases de los colléges a partir de 1989-1990*

	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième
Francés	4.5	4.5	4.5	4
Matemáticas	3	3	4	4
Lengua viva I	3	3	3	3
Historia, Geografía, Economía	2.5	2.5	2.5	2.5
Educación cívica	1	1	1	
Ciencias físicas	1.5	1.5	1.5	1.5
Ciencias y técnicas biológicas y geológicas	1.5	1.5	1.5	1.5
Tecnología o Educación manual y técnica	2	2	1.5	1.5
Educación artística	2	2	2	2
Educación física y deportiva	3	3	3	3
Refuerzo de la enseñanza en disciplinas	3	3	0	0
Lengua viva II			3	3
Refuerzo de lengua viva I			2	2
Latín			3	3
Griego			3	3
Opción tecnológica, industrial o económica			3	3

La reforma de los horarios es uno de los hechos menos destacables, ya que

- 1.— en *sixième* no afecta a ninguna materia, y
- 2.— en los cursos restantes aumenta en media hora el Francés, mientras que se reduce este mismo tiempo al conjunto de Historia, Geografía, Economía y Educación cívica.

El conocerlos nos ayudará a comprender la importancia que los franceses dan, como ya hemos dicho, a las materias instrumentales.

#### 4.6. EL PLAN DE ESTUDIOS

La enseñanza en los *collèges* se organiza en dos ciclos de dos años cada uno:

1.— **El ciclo de observación**, que comprende los dos primeros niveles (las clases de *sixième* y de *cinquième*) y da una enseñanza común a todos los alumnos, completando la formación de la escuela primaria e introduciéndolos en la enseñanza secundaria.

2.— **El ciclo de orientación**, que comprende también dos niveles: las clases de *quatrième* y de *troisième*. En estas clases, los alumnos continúan el estudio de las materias trabajadas en el ciclo anterior, a las que deben añadir una opcional elegida entre las materias generales o entre las opciones tecnológicas.

Los conocimientos fundamentales que el alumno adquiere en el *collège* se basan en un programa nacional obligatorio.

La modernización de los contenidos de la enseñanza es, según J. P. Chevènement, el elemento fundamental de toda la renovación que estamos trabajando.

Para iniciar desde el principio a todos los *collèges* en la renovación de los contenidos, se publicaron unos comentarios a los programas anteriores que afectaban al francés, a las lenguas vivas extranjeras, a la educación artística, a la educación física y deportiva de todas las clases y a las matemáticas de la clase de *sixième*. Eran disposiciones de carácter transitorio, válidas hasta la entrada en vigor de los programas renovados en cada uno de los niveles<sup>31</sup>.

Estos comentarios fueron dados a conocer a través de una circular (N° 85-375 de 25 de octubre de 1985), dirigida a los rectores, a los inspectores de las academias, a los directores de los servicios departamentales de la educación nacional y a los directores de los establecimientos, que al mismo tiempo responsabilizaba a estos últimos de su cumplimiento.

El 9 de octubre de 1985, el Ministerio publicó los programas renovados en libro de bolsillo. Ello supone la puesta en marcha definitiva de la reforma de los contenidos. Entran en aplicación, como se ha especificado anteriormente, de forma gradual, empezando por la *sixième* al inicio del curso 1986. Más cortos que los anteriores, se conciben, según el Ministro, con un espíritu de claridad, precisión y simplicidad.

Se intenta asegurar una mayor coherencia entre los diferentes niveles del *collège* y encontrar un mejor equilibrio entre las disciplinas, en particular entre las matemáticas, el francés y las ciencias y las técnicas, y en definitiva, conseguir el objetivo fundamental: dar a los alumnos el dominio del pensamiento lógico.

En el texto de presentación de los programas se afirma que el *collège* no tiene una finalidad en sí mismo. Los alumnos que lo dejen deberán poder seguir otros estudios. La ambición del Gobierno se centra, como ya hemos visto, en conseguir que al menos el 80 por ciento de los niños de la misma edad acceda al bachillerato largo.

Desde esta perspectiva, las enseñanzas de los *collèges* constituyen más que nunca una enseñanza general de base, destinada a proporcionar los conocimientos fundamentales que permitan a los alumnos tener éxito en su escolaridad y les provean de los útiles necesarios para seguir su formación en el *lycée*, en su caso, en la universidad y durante toda su carrera profesional.

En el *collège* el niño se hace adolescente. Se pretende, por tanto, que se le ayude a franquear las etapas que harán de él un ser sociable y capaz de participar en la vida del establecimiento y de la sociedad.

La regla de oro que se preconiza es la de la calidad de los aprendizajes y del trabajo realizado. No se trata de aumentar el volumen global de los conocimientos ni de sobrecargar los programas, sino de permitir a todos los alumnos dominarlos mejor mediante una enseñanza eficaz. Se afirma que "todas las disciplinas son fun-

damentales y concurren a la formación". Cada materia debe tomar como principio el ir a lo fundamental, por lo que conviene identificar lo indispensable.

Los dos principios pedagógicos sobre los que basan la calidad de los aprendizajes y del trabajo realizado son:

- 1.— la libertad de elección de los métodos pedagógicos y
- 2.— la toma de conciencia de las diferencias existentes entre los alumnos.

Ambos comportan dos consecuencias de importancia esencial:

- 1.— la formación de los profesores y
- 2.— la evaluación de los alumnos.

Para desarrollarlos bien, los programas se mandan a todos los profesores, acompañados de documentos complementarios que precisan los contenidos, los métodos posibles para adaptarse a una pedagogía diferenciada, los niveles de exigencias y las técnicas de evaluación. Ello permite que los profesores puedan elegir y variar los itinerarios pedagógicos, siempre en el marco de consecución de los objetivos.

#### **4.6.1. Los objetivos generales**

Tres son los objetivos generales que se declaran prioritarios:

1.— **El desarrollo del pensamiento lógico** es situado en la base de una educación para la libertad. Implica que los alumnos deben devenir progresivamente capaces de analizar ideas y conceptos, de organizarlos para construir razonamientos justos y comenzar a argumentar de manera rigurosa.

Debe permitir al alumno el juzgar y pensar por sí mismo, discerniendo entre las creencias de la moda y las de una actitud reflexiva, y el desarrollar una actitud crítica que le permita evitar el dogmatismo.

Debe hacer comprender a los alumnos la necesidad de recurrir a principios, de observar reglas, de seguir un orden... Es inseparable

del aprendizaje de métodos adaptados a los objetivos considerados y a los fines perseguidos.

La costumbre de analizar y juzgar debe permitir a los alumnos situarse en un mundo complejo y en evolución, dominar los cambios que caracterizan a la sociedad y, gracias a esta comprensión, participar en ella activamente.

**2.— El dominio de la trilogía: escrito, oral e imagen.** Los alumnos deben aprender a dominar estos tres medios de expresión y comunicación.

El dominio correcto de la expresión escrita, inseparable de un pensamiento riguroso, exige en todas las disciplinas un uso correcto de la gramática, el respeto a la ortografía y a la sintaxis y la voluntad de enriquecer el vocabulario. Supone también conocer las diferentes formas de escritura.

En cuanto a la expresión oral, se considera como inseparable de los registros de las lenguas y de las situaciones que la hacen necesaria, pero se piensa que pierde su rigurosidad si va únicamente ligada a la espontaneidad, ya que, en este caso, favorecería únicamente a los que ya poseen facilidad de palabra. Por ello se reclama que debe ser objeto de ejercicios regulares, sistemáticos y diversos que pueden apoyarse en el uso de documentos sonoros.

Por otra parte, se da a la imagen el tratamiento de instrumento y objeto de cultura irremplazable. Fija o móvil, y cualquiera que sea su soporte, está hoy por hoy, junto con la expresión escrita y la oral, ampliamente difundida por las tecnologías. La enseñanza debe tener en cuenta su continua presencia en la vida del hombre moderno, para prevenir un consumo pasivo y ser consciente de las manipulaciones. El colegial debe aprender a recibirlas, analizarlas e interpretarlas de manera crítica y debe aprender también a producirlas, organizarlas y enriquecerlas, asociándolas con la escritura y la expresión oral para conseguir diferentes efectos.

**3.— La aptitud para el trabajo personal.** Solos o en grupo, los alumnos deben aprender a trabajar de forma autónoma y responsable.

Se declara que conviene otorgar un lugar importante a la actividad del alumno y a su propia capacidad para aprender.

El trabajo efectuado durante las horas de clase: tomar notas, diferenciar lo fundamental de lo accesorio, organizar (solo o en grupo) actividades,..., se complementa con el trabajo efectuado

extraescolarmente para aprender las lecciones y hacer los deberes. Este no consiste únicamente en realizar revisiones y aplicaciones, sino en profundizar en los conocimientos y utilizar los instrumentos intelectuales en contextos diferentes, constituir una bibliografía, utilizar fuentes documentales y bancos de datos, buscar informaciones adecuadas... Los alumnos deberán aprender que no basta con acumular la información, sino que es necesario organizar los conocimientos. Adquieran así el gusto por la investigación.

Chevènement engloba estos objetivos en un proyecto educativo exigente y moderno que debe conducir a los alumnos al rigor intelectual, a la responsabilidad y a la solidaridad.

#### **4.6.2. Contenidos y objetivos específicos**

Los programas se estructuran en once materias:

1. — Francés.
2. — Lenguas muertas.
3. — Matemáticas.
4. — Lenguas vivas extranjeras:

Alemán	Español	Neerlandés
Inglés	Hebreo mod.	Polaco
Arabe	Italiano	Portugués
Chino	Japonés	Ruso

5. — Historia y geografía.
6. — Educación cívica.
7. — Ciencias físicas.
8. — Ciencias y técnicas biológicas y geológicas.
9. — Tecnología.
10. — Educación artística:
  - a) Artes plásticas.
  - b) Educación musical.
11. — Educación física y deportiva.

Los programas del *collège* se articulan con los de la Escuela elemental y pretenden asegurar la coherencia dentro de la misma disciplina y entre disciplinas. El Cuadro V nos permitirá una visión conjunta del plan de estudios.

### CUADRO V

*Correspondencia de las materias de L'école  
élémental con las del collège*

Ecole élémental	Collège	
	Ciclo de observación	Ciclo de orientación
Francés Matemáticas Ciencias y tecnología	Francés Matemáticas Ciencias físicas Ciencias y técnicas biológicas y geológicas Tecnología o educación manual y técnica * Opción tecnológica, industrial o económica	
Historia Geografía y Educación cívica	Historia, Geografía, Economía y Educación cívica	
Ed. artística y física-deportiva	Educación artística Educación física y deportiva Refuerzo de la enseñanza de estas disciplinas * Lengua viva II * Refuerzo leng. viva I * Latín * Griego	

(\*) Las asignaturas señaladas con un asterisco son las optativas de entre las cuales los alumnos deben escoger una en el ciclo de orientación.

Como ya hemos anunciado, durante los dos primeros cursos los alumnos deben realizar todas las asignaturas obligatorias, que

son las que en el cuadro de los horarios están programadas para *sixième* y *cinquième*. En realidad, se corresponden bastante con las del nivel anterior.

Llama la atención que los franceses introduzcan, como materias totalmente nuevas en este nivel, el estudio de los idiomas extranjeros. Los programas ofrecen la posibilidad de programar doce lenguas vivas extranjeras, de entre las que los alumnos deben escoger una ya en *sixième* y pueden escoger opcionalmente una segunda a partir de *quatrième*. Como novedades, es interesante destacar también la introducción de las lenguas muertas, la posibilidad de profundizar más en el idioma elegido como lengua extranjera y las tecnologías como posibilidades de opción a partir del ciclo de orientación.

Cada asignatura se estructura en objetivos específicos, instrucciones y programa dirigido a cada uno de los niveles.

#### 4.6.2.1. Francés

##### 1.— Objetivos específicos

Como primer objetivo de la enseñanza del Francés encontramos el del dominio de la lengua; se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de expresarse con corrección y claridad, de forma oral y escrita, con un lenguaje de hoy.

El segundo objetivo se centra en la formación de una cultura. Los alumnos deben iniciarse en la lectura de obras literarias y en las producciones de la sociedad moderna. La lista de autores y obras propuestos ha sido enriquecida. Además de un mayor número de autores franceses, se añaden autores extranjeros, francófonos o traducidos, pertenecientes a grandes civilizaciones, sobre todo a las de los alumnos inmigrados. Deben leer y estudiar de forma obligatoria, al lado de trozos escogidos, un número de obras completas fijado en 15, al menos.

El tercer objetivo consiste en dar a las cuestiones de orden y de método una atención particular. El profesor enseña a trabajar con autonomía, desarrolla la aptitud de abstracción y de razonamiento, forma el espíritu crítico, enseña a los alumnos a crear utilizando y organizando sus conocimientos.

Los tres objetivos así definidos son unidos bajo el razonamiento de que el estudio de la lengua no se separa de la práctica del discurso ni de la lectura reflexiva de los textos leídos o producidos, ni de la lectura de las imágenes que se analizan, interpretan o construyen. El estudio razonado de la lengua y de sus usos forma, metódicamente, el espíritu de la persona.

## 2.— Instrucciones

En las instrucciones para la enseñanza del francés se exige, como premisa, el tener en cuenta la diferencia en los ritmos de trabajo y en la adquisición de los aprendizajes y los distintos niveles de los alumnos a la salida de la Escuela Elemental. Estas instrucciones se estructuran en tres apartados: las que se refieren a una práctica razonada de la lengua, las que pretenden la formación de una cultura y las que aportan los métodos y prácticas para conseguir los objetivos.

Sobre la **práctica razonada de la lengua** se preconiza:

1.— La necesidad de un uso correcto de la lengua. El profesor debe exigir a los alumnos una expresión oral nítida y coherente, y resaltar las diferencias que existen entre la expresión oral y la expresión escrita.

2.— La importancia de la práctica y el estudio reflexivo de la lengua. Se trata de manejar la lengua en los contextos más diversos: sustituciones, transformaciones, producción de frases y textos...

3.— El estudio de las partes principales de la lengua. El profesor completa progresivamente el estudio emprendido en la escuela elemental de la morfología del nombre y del verbo, asociando el uso de formas, su explicación y la utilización de la memoria; asegura el conocimiento de las estructuras y funciones sintácticas; da gran importancia al estudio del vocabulario y de la ortografía...

4.— El hecho de que la dificultad de establecer una progresión rígida permita que los profesores tengan libertad dentro del marco del programa. Sin embargo, un principio debe guiar esta progresión: en *sixième* y en *cinquième*, se estudia la frase simple y la frase compleja con el fin de asegurar bases firmes y sin excluir los componentes de las frases que constituyen un texto; en *quatrième* y en

*troisième*, los textos ocupan el lugar más importante, sin que se excluyan las correspondencias y los complementos en el estudio de las frases.

5.— Se preconiza también que en clase de francés el ordenador puede conducir al alumno a más rigor y a esforzarse más en la escritura.

6.— Que se debe favorecer la creación, por parte de los alumnos, de frases y textos orales y escritos y el conocimiento de los diferentes tipos de discurso.

Sobre la **formación de una cultura**, se confirma la necesidad de promover toda clase de lecturas y en particular, las de textos literarios, lo que comporta:

1.— Una elección de textos adaptada a las capacidades y necesidades de los alumnos, accesibles por su tamaño y contenido. Deberán ser variados, de acuerdo con las épocas, los géneros literarios... Se deberá alternar la lectura de obras enteras con la de extractos bien elegidos y organizados.

2.— Que el profesor deba completar los ejercicios de lectura con actividades de escucha *activa y crítica* y con trabajos escritos y orales que permitan a los alumnos asimilar, organizar y comunicar las adquisiciones realizadas.

3.— Que se procure que el texto se asocie frecuentemente a la imagen y que los alumnos adquieran la *técnica para descifrarla*, sin olvidar otras formas de artes plásticas como son la arquitectura y la escultura.

En cuanto a los **métodos y actividades**, se afirma que los ejercicios que el profesor propone deben ir dirigidos a actividades intelectuales variadas y deben dar importancia a las cuestiones de método y de rigor de pensamiento. Los alumnos deben aprender, poco a poco, a ser capaces de efectuar con poca ayuda trabajos que necesitan conocimientos cada vez más amplios y razonamientos más complejos.

Los dos puntos que se resaltan en este apartado son:

1.— Que los alumnos deben aprender a trabajar personalmente de forma metódica. Deben conocer los objetivos que se pretenden

y los medios que tienen para conseguirlos y deben saber utilizar los métodos específicos para solucionar los diversos ejercicios.

Se proclama que para que el trabajo escolar sea eficaz debe ser continuado en casa mediante actividades de refuerzo.

2.— Que la enseñanza debe procurar el desarrollo en los alumnos de las capacidades de atención, memoria, comprensión y análisis; debe acrecentar el gusto por la exactitud en la relación de los hechos, la formulación del pensamiento, la expresión de los sentimientos... Debe, en definitiva, formar el razonamiento.

Los profesores deben organizar, de acuerdo con los objetivos generales y con la ayuda de los elementos e instrumentos que le proporcionan las instrucciones y el programa, la enseñanza, eligiendo oportunamente y asegurando la progresión necesaria en su clase de acuerdo con las clases del mismo nivel durante el año escolar y con las clases de niveles diferentes de un año a otro. El profesor debe adaptar y diversificar su enseñanza de forma equilibrada: evalúa las desigualdades e intenta reducirlas.

La entrada de los alumnos en *sixième* debe ser objeto de una gran atención. Aunque sea necesario ir más despacio, se deben asegurar las bases para poder progresar posteriormente de forma eficaz. No obstante, en *quatrième* y en *troisième* los profesores deben ya tener en cuenta el considerar que sus alumnos deben poder entrar en el *lycée*.

### 3.— El programa

Vamos a dar aquí la estructura del programa, ya que el detallar todos los contenidos nos llevaría a la copia integral del libro que ha editado el Ministerio. Los grandes apartados son los mismos que se han hecho en el punto anterior, es decir, práctica razonada de la lengua, formación de una cultura y métodos y actividades.

El orden de presentación que se da no define una progresión pedagógica, sino que contiene algunas nociones difíciles, que se consideran útiles, pero que deberán ir acompañadas de explicaciones sencillas.

El primero de los apartados es, como ya se ha dicho, el que se refiere a la práctica razonada de la lengua. Especifica las nociones generales y los contenidos que se deben desarrollar en cada uno de los cursos de acuerdo con distintas unidades.

Las **nociones generales** que se deben trabajar son:

- Comunicación y expresión.
- Palabra, frase, texto, lengua y discurso.
- Situaciones de comunicación y de expresión.
- Registros de la lengua. Intelligibilidad, gramaticalidad, aceptabilidad.
- Sílabas, sonidos (fonemas) y letras. El alfabeto fonético internacional.
- La expresión oral y escrita. Papel de la entonación en la expresión oral, enlaces, pausas, papel de la ortografía lexical y gramatical, puntuación.
- El género: masculino y femenino. Género natural y gramatical.
- El número: singular y plural.
- Las tres personas.
- El acuerdo en género, número y persona en la expresión oral y escrita.
- Morfología, sintaxis, semántica. Gramática y léxico.

De los **contenidos** detallamos únicamente los bloques o unidades. Los que se refieren a la práctica de la lengua se presentan en cuadro (Cuadro VI).

Los contenidos que pretenden la **formación de una cultura** se estructuran, para los cuatro cursos, en cinco apartados:

- 1.— Autores de lengua francesa.
- 2.— *Textos clásicos traducidos.*
- 3.— *Textos extranjeros traducidos.*
- 4.— *Textos de información, reportajes y documentos variados.*
- 5.— *Filmes, emisiones televisadas y producciones audiovisuales diversas.*

En el apartado que se refiere a los **métodos y actividades** se indican únicamente las actividades a las que da lugar la enseñanza del francés:

- 1.— Estudio y manejo de la lengua: vocabulario, morfología, sintaxis y ortografía.

- 2.— Ensayo de la expresión oral.
- 3.— Ejercicio de la expresión escrita.
- 4.— Lectura.
- 5.— El estudio de la imagen.

#### CUADRO VI

*Contenidos referidos a la práctica razonada de la lengua.*

<p>sixième et cinquième <i>La frase</i></p>	<p>quatrième et troisième <i>Repaso y profundización de los conocimientos anteriores.</i></p>
<p>El nombre y el grupo nominal El verbo y el grupo verbal La frase simple y la frase compleja Las funciones sintácticas Las clases de palabras El vocabulario Acuerdos entre la expresión oral y escrita La ortografía La frase y el texto El uso poético de la lengua</p>	<p>El nombre y el grupo nominal El verbo y el grupo verbal La frase compleja  El vocabulario  La ortografía La frase y el texto El uso poético de la lengua La historia de la lengua</p>

#### 4.6.2.2. Lenguas clásicas

##### 1.— Objetivos específicos

El primer objetivo que se señala se centra en proporcionar a los alumnos la perspectiva necesaria para asegurar su libertad de juicios y su aptitud para abrirse a otras culturas.

Con el segundo objetivo se pretende facilitar a los alumnos el acceso a las lenguas modernas del mismo grupo.

Las comparaciones y precisiones que permiten realizar deberán desarrollar en los alumnos aptitudes lógicas y de agudeza.

Si en *sixième* y en *cinquième* los objetivos se centran en abrir perspectivas y en adquirir nociones, en *quatrième* y en *troisième* se pretende un conocimiento sólido de los elementos de la lengua —morfología, sintaxis y vocabulario— y el estudio de los diferentes aspectos de la historia y la civilización antiguas.

## 2.— Instrucciones

En este apartado se habla básicamente de la importancia del estudio de la lengua, de la lectura de los textos de la historia y de la civilización y del papel del profesor en los diferentes ejercicios.

En el primer punto se declara la importancia capital que el estudio de la lengua tiene en *quatrième* y en *troisième*, porque permite asegurar la adquisición de los conocimientos básicos. Afirma que el profesor debe evitar las sutilidades y los detalles superfluos, debe manejar las progresiones necesarias, dar una enseñanza selectiva y poner el acento en lo que es más útil y frecuente, así como procurar cultivar la capacidad de reflexión, sin olvidar la memoria.

Sin embargo, las lecciones de lengua tienen como objetivo el acceso a los textos clásicos. Por ello, una parte cada vez más importante de la hora de clase se dedica desde el primer año a la lectura y a la traducción, que constituyen el segundo punto.

La lectura inicial es objeto de una atención particular. Lee primero el profesor, que vigila su entonación para después corregirla a los alumnos. Se practica la traducción de forma metódica para darle toda su eficacia y su interés. Se trabaja mucho el orden de las palabras, se analizan y comentan textos...

El tercer punto habla de diferentes ejercicios. Sustituye al apartado que en el francés se titula Actividades y métodos. Los medios que se pueden emplear son diversos y pueden combinarse: búsqueda de palabras, análisis de las semejanzas y diferencias, interpretar los prefijos y sufijos más corrientes..., lectura improvisada o preparada, reconstrucción de textos, conversaciones, juegos dramáticos, invención de textos cortos... Se pretende que los alumnos descubran esta civilización mediante investigaciones y exposiciones breves. Se trata de avanzar cuanto más, mejor, en el conocimiento del texto o de la obra estudiados.

### 3.— El programa

Los grandes apartados en que se estructuran los programas dependen de la materia.

#### 3.1.— Programa de griego

En el apartado de **estudio de la lengua** los puntos que se tratan son:

- El alfabeto. La pronunciación del griego. Los acentos. La puntuación.
- Nociones elementales de fonética.
- La declinación.
- La conjugación.
- La sintaxis.

Dentro de los **textos e historia de la civilización** se declaran como preferentes los textos y diálogos de Esopo, Jenofonte, Platón, Luciano, Longus, etc. Se abordan en *troisième* textos más largos de los diferentes libros de *Anabase* de Jenofonte y de los *Diálogos de los muertos*, de Lucien.

El estudio de los textos da lugar al de la civilización: geografía del mundo griego, los grandes sucesos y las grandes figuras de la historia griega, la vida pública y privada de Grecia, la mitología y la religión griegas y las leyendas de los ciclos épico y trágico.

#### 3.2.— Programa de latín

Dentro del **estudio de la lengua**, los puntos que se deben tratar son:

- Los fonemas y las letras del latín. La pronunciación.
- Nociones elementales de fonética.
- La duración de las vocales y las sílabas. El acento.
- El sistema del nombre, del adjetivo y del pronombre.
- El sistema del verbo.
- La sintaxis de concordancia.
- Las negaciones.
- Las palabras interrogativas.
- Adquisición de un vocabulario de unas 400 palabras por año.

En cuanto a los **textos, historia y civilización**, se deben utilizar textos preparados especialmente para la adquisición de los conocimientos básicos.

Deben estudiarse también, tan pronto como sea posible, textos de autores adaptados o auténticos: *De Viris*, Cicerón, Tito-Livio, Quinte-Curce, Apuléo, Aulo-Gelle, etc., y en los cursos superiores, César, en la *Guerra de las Galias*; Cornelius Nepos, en *Vies*; Ovidio, en *Las Metamorfosis*; Fedra, en *Fábulas* y Plinio el Joven, en *Letras*.

El estudio de los textos deberá dar lugar al de la civilización. Los alumnos se adentrarán en la geografía del mundo romano, en los grandes sucesos y figuras de la antigüedad, la sociedad romana, la vida pública y privada de los romanos, la religión romana y la Galia romana.

#### 4.6.2.3. Matemáticas

##### 1.— Objetivos específicos

Se resaltan dos aspectos que la enseñanza de las matemáticas debe comportar:

1.— Enseña a unir las observaciones de la realidad con representaciones: esquemas, cuadros, figuras, etc.

2.— Enseña también a unir estas representaciones con una actividad matemática y con los diferentes conceptos.

Ello permite el tratamiento de las matemáticas a partir de problemas reales y de forma totalmente *interdisciplinar*.

Las matemáticas concurren a la formación general del alumno, favorecen el desarrollo de sus capacidades de trabajo personal y su aptitud de investigar, comunicar y justificar sus afirmaciones. Específicamente deben:

1.— Desarrollar las capacidades de razonamiento: observación, análisis y pensamiento deductivo.

2.— Estimular la imaginación.

3.— Habituarse al alumno a expresarse claramente tanto de forma escrita como oral.

4.— Desarrollar las cualidades de orden y cuidado.

## 2.— Instrucciones

En el apartado referido a la **progresión de la enseñanza** se establece una distinción clara entre las actividades prescritas por los programas, que deben ser tan ricas y diversificadas como sea posible, los conocimientos exigibles, que son mucho más restringidos a lo que se hace en la clase, y las actividades complementarias sobre cualquier punto.

Los temas no se constituyen por bloques que deben ser presentados de forma exhaustiva, sino que se trata de hacer funcionar los conocimientos adquiridos y adaptarlos a situaciones nuevas. El estudio de una noción a un nivel determinado implica que será integrada sistemáticamente a la actividad matemática general.

Los **métodos** que se deberán utilizar serán básicamente activos. Es indispensable que los conocimientos tomen sentido a partir de las cuestiones que el propio alumno se haga y que sepa investigar para resolver sus problemas.

Para conseguir estos objetivos deben combinarse las informaciones cortas del profesor con otras más largas, que se centrarán en el estudio de situaciones que pongan en juego los útiles matemáticos ya conocidos.

Por otra parte, se deberá privilegiar la actividad de cada alumno, respetando sus ritmos individuales, y se le proveerá, siempre que sea posible, de ocasiones de control de sus resultados. El profesor será el responsable de la elección pertinente de las situaciones a estudiar.

Se deberá también distinguir lo esencial de lo accesorio y percibir las relaciones entre las diversas partes, buscando las diferentes significaciones de las palabras para hablar con un vocabulario preciso.

## 3.— Programas

Los contenidos se estructuran progresivamente según los diferentes cursos, respetando tres grandes apartados:

- 1.— Trabajos geométricos.
- 2.— Trabajos numéricos.
- 3.— Organización y gestión de datos.

Tal como hemos apuntado anteriormente, no es posible, a pesar de su interés, detallar aquí los contenidos de cada uno de los cursos. Se pretende con su enseñanza que al finalizar la clase de *troisième* el alumno sea capaz de calcular bien los números, manejar convenientemente la escritura algebraica, resolver una ecuación o una inecuación de primer grado con una incógnita. En geometría el alumno deberá conocer las principales figuras de la *geometría plana*, sus propiedades usuales, sabrá dibujar una figura transformada de otra figura por transformaciones simples. Sabrá leer un enunciado, formular una hipótesis, enunciar una definición o una propiedad, exponer una demostración, sacar una conclusión. Sabrá utilizar las matemáticas en situaciones diversas.

El programa dedicará un gran espacio a la práctica matemática, es decir, a las actividades de construcción, de dibujo, de resolución de problemas, de organización de datos. Deberá repartir las dificultades entre los cuatro años y asegurar la continuidad y la progresión de las actividades en el paso de *l'école* al *collège* y de éste al *lycée*.

#### 4.6.2.4. Lenguas vivas extranjeras

El objetivo de las lenguas vivas comprende objetivos lingüísticos, culturales e intelectuales y debe contribuir a la formación general de los alumnos.

Se pretende que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera y se inicien en las civilizaciones del país al que pertenece la lengua que estudian y en el aspecto más representativo de sus culturas.

Se potenciarán tanto las actividades individuales como las de pequeño grupo y gran grupo y se utilizarán todos los recursos que las nuevas tecnologías permitan.

Las indicaciones que se dan para la primera lengua extranjera son válidas también para la segunda.

## 1.— Objetivos específicos

Si bien se presentan objetivos específicos para cada una de las lenguas que se permiten como opción, podemos decir que, en general, las lenguas vivas tienen un objetivo de comunicación y un objetivo de cultura y conocimiento de la civilización. La comprensión de la lengua hablada y escrita es, en definitiva, el objetivo primordial.

Los alumnos deben ser capaces de comprender un texto corto o los elementos de un diálogo corriente, de expresarse con facilidad de forma escrita u oral en la lengua que estudian. Deberán conocer algunas realidades de la sociedad extranjera junto a los datos culturales que las justifican. Se trata, en definitiva, de asegurar a todos los jóvenes franceses la enseñanza de dos lenguas vivas extranjeras, dejando sólo para los casos que necesiten una pedagogía diferenciada la posibilidad de profundizar en la primera lengua extranjera renunciando a la segunda.

Normalmente pretenden una doble misión: cuando se dirige a los alumnos cuyo país de origen es el del idioma que se enseña, les ayuda a situarse mejor con relación a sus culturas; cuando se dirige a los alumnos franceses, facilita la comprensión entre los grupos que componen la sociedad.

## 2.— Instrucciones

Al igual que con los objetivos, las instrucciones se presentan para cada una de las opciones lingüísticas que se permiten. Nuestro tratamiento será unitario, al igual que en el caso anterior.

Se preconiza que la apropiación de una lengua comporta tres fases: la fase inicial, en la que la elección gramatical es perfectamente consciente y voluntaria; la fase intermedia, en la que, gracias a ejercicios adecuados, la toma de conciencia gramatical se hace cada vez menos necesaria y la fase terminal, caracterizada por la aparición del automatismo.

Estas deberán, por tanto, marcar su enseñanza de lo simple a lo complejo, de lo fundamental a lo más particular, y deben prever que en caso de necesidad se pueda reemprender el proceso en un estadio anterior.

Las actividades hechas en clase serán tanto individuales como

en grupo o colectivas. Se trabajará en una lengua de la forma más natural posible y se utilizarán todas las técnicas y recursos que el profesor tenga al alcance: magnetófonos, microordenadores, videosdiscos... El profesor será el único responsable de la conducción de las actividades que en los programas se proponen y deberá recurrir a esquemas pedagógicos variados y atrayentes que se adapten a los ritmos individuales de cada alumno.

En algunos casos la tarea se hace más compleja por la naturaleza de la lengua: árabe, chino... Sin embargo, el objetivo de la consecución de la autonomía lingüística del alumno debe estar siempre presente, aunque se reconozca suficiente una competencia elemental: pronunciación, conversación simple, escritura y lectura en una de las lenguas oficiales de un país que cuente con más de cien millones de habitantes. Para estos casos las instrucciones se detallan en función de los contenidos a los que van dirigidas y siempre con referencia a la o las lenguas consideradas oficiales en el país de origen. Se separan, por ejemplo, las que se refieren al sistema gráfico de las que se refieren al programa gramatical y dentro de éstas, se especifican según se realicen ejercicios gramaticales, práctica oral, se trabaje el léxico o se realicen ejercicios de complementación. Debido a la dificultad que implica el hecho de trabajar con un sistema de signos totalmente nuevo para los alumnos, se debe ir progresando con gran cautela: reconocimiento de signos, alfabeto y signos vocálicos y lectura de textos vocalizados cuyos elementos han sido previamente estudiados.

### 3.— Programas

La presentación de los programas se hará en el mismo orden en que se realiza en el libro editado por el Ministerio, en el que nos basamos. No podemos unir las diferentes lenguas y realizar una presentación conjunta porque los apartados que se trabajan son diferentes.

Para la enseñanza del alemán los contenidos se estructuran para los diferentes cursos con las mismas unidades:

- Sintaxis de la frase.
- Sintaxis del grupo verbal.
- Sintaxis de los grupos funcionales.

- Morfología del verbo.
- Morfología del grupo nominal.
- Morfología del pronombre.

La diferencia que comporta el hecho de que se trabaje como lengua extranjera I o II viene dada por la distinta profundización de los temas de cada unidad.

En cuanto al inglés, los apartados que se registran son.

- Vocabulario.
- Gramática:
  - Presentación funcional y semántica.
  - Presentación gramatical.
- Fonología.
- Cultura.

Dentro del programa de árabe para los diferentes cursos, los dos grandes apartados que se trabajan son:

- Morfología.
- Sintaxis.

En los programas sobre los contenidos a enseñar del chino se prevé el aprendizaje de la fonología y de la escritura de forma conjunta y se trabajan básicamente:

- Pronunciación.
- Grupo nominal.
- Grupo verbal.

Para asegurar la unidad de los contenidos mínimos, se señala para este idioma la lista de caracteres que deben ser conocidos (leídos y escritos) al final de la escolaridad en el *collège*.

Los apartados que se realizan en la enseñanza del español son:

- Educación del oído y pronunciación.
- Programa de léxico.
- Programa gramatical:
  - El grupo nominal.
  - El grupo verbal.
  - El verbo.
  - Las preposiciones.
  - La frase.

El programa de hebreo moderno se centra en la adquisición de estructuras que permitan el diálogo a partir de situaciones de la vida corriente. Su estructura se basa en los siguientes puntos:

- Lectura.
- Escritura.
- Comprensión de la expresión oral.
- Expresión oral:
  - Vocabulario.
  - Gramática.
  - Temas.
- Expresión escrita.
- Civilización.

En las clases de italiano se deberán trabajar básicamente los siguientes grandes apartados:

- Vocabulario.
- Gramática.
- Textos y documentos.

Recientemente institucionalizadas en los *collèges*, las enseñanzas de japonés, holandés y polaco están en su fase de desarrollo inicial y se apoyan por ahora en exigencias y prácticas. No tienen, sin embargo, un programa definitivo. Su publicación se realizará cuando se terminen las concertaciones e investigaciones iniciadas.

El portugués, por su parte, se estructura en los diferentes cursos en dos grandes apartados:

- El que pretende el dominio de la lengua:
  - Vocabulario.
  - Gramática.
  - Fonología.
- El apartado de contenidos culturales.

En cuanto al ruso, los bloques que se trabajan son:

- Vocabulario.
- Gramática.
- Fonética y ortografía.
- Morfología.
- *Sintaxis*.
- Contenido cultural.

Esta presentación denota que han sido grupos diferentes los que se han encargado de la realización de las estructuras curriculares de los diferentes idiomas. Si bien es loable el hecho de que sean los diferentes especialistas en el idioma los que elaboren los programas, no lo es tanto la falta de coordinación conjunta en la estructura de los mismos. Si analizamos los diferentes apartados que se trabajan, podemos llegar a la conclusión de que, con contenidos diferentes, podrían ser para todos los mismos.

#### **4.6.2.5. Historia y Geografía**

##### **1.— Objetivos específicos**

La enseñanza de la Historia y la Geografía tiene por objetivo el responder a la curiosidad de los alumnos sobre el mundo que les rodea. Les proporciona sentimientos de seguridad que les unen a los que les han precedido y a sus contemporáneos.

Estas enseñanzas permiten comprender la diversidad de respuestas aportadas por el hombre a los retos de la naturaleza y de la historia y crea las condiciones de un diálogo fecundo entre los pueblos. Pretenden proporcionar a los alumnos conocimientos limitados, pero seguros, y medios de conocimiento y métodos que les permitan conocer el mundo y desarrollar en la sociedad un rol responsable.

##### **2.— Instrucciones**

Se previene al profesor contra el exceso de ambiciones. El alumno debe aprender a entender el presente, a diferenciar lo fundamental de lo accesorio.

Mediante una pedagogía diferenciada se respetará la heterogeneidad de las clases, utilizando una metodología inductiva y desarrollando la memoria, y se explotará la posibilidad de las diferentes agrupaciones de trabajo y del trabajo individual.

Se tendrán en cuenta las sucesiones cronológicas para dar referencias claras a los alumnos, se insistirá sobre la situación en perspectiva de las diferentes realidades y se iniciará a los alumnos en las cuestiones económicas indispensables para la comprensión del mundo contemporáneo mediante algunas sesiones anuales.

Al final de cada programa de historia y de geografía, las nociones o los temas que figuran en cursiva permiten al profesor asegurar una organización coherente del trabajo anual y la buena comprensión de las cuestiones estudiadas.

### 3.- - Programas

Estructurados como los demás, en grandes bloques, se distinguen aquí los contenidos referidos a la Historia, a la Geografía y a la iniciación económica.

En lo referente a la Historia se marca que al final de su escolaridad el alumno conocerá los rasgos esenciales de la evolución general de la humanidad, los principales períodos de la historia, los grandes sucesos que los han marcado y que sabrá situar en el tiempo. Conocerá las características de las grandes civilizaciones mediterráneas de la antigüedad, de la civilización cristiana de la Europa Occidental, de la civilización islámica y de algunas grandes civilizaciones extraeuropeas. Sabrá abordar la historia política, económica, social y cultural desde el siglo XVI hasta la actualidad. Profundizará en el conocimiento de la historia de Francia, en particular el de las repúblicas sucesivas. Sabrá inscribirse en un contexto europeo y mundial y conocerá los desafíos sucesivos que su país ha afrontado.

Los contenidos mínimos que para esta materia se señalan en los diferentes cursos son: en *sixième*, la noción de civilización; en *cinquième*, la presencia de la Edad Media y el nacimiento del espíritu moderno; en *quatrième*, el apogeo de Europa en el umbral del Siglo XX y en *troisième*, la aceleración y la dimensión mundial de la historia.

En lo referente a la Geografía, al salir de *troisième* el alumno sabrá identificar, situar y describir los grandes conjuntos constitutivos del planeta (continentes, océanos, medios bio-climáticos, áreas culturales).

Sabrá localizar y describir los elementos más importantes del relieve, los ríos principales, los núcleos de población, las grandes aglomeraciones, las regiones industriales, agrícolas y turísticas, los grandes ejes y redes de comunicación. Conocerá los principales trazos de la geografía de los Estados más importantes.

El conocimiento organizado del mundo contemporáneo le

permitirá situarse en el conjunto planetario. Conocerá también los grandes problemas geográficos del mundo actual.

Los contenidos mínimos que estructuran el conocimiento de la Geografía son, para los diferentes cursos, los siguientes: en *sixième*, la noción de la zona climática y la repartición de los hombres en la superficie de la Tierra; en *cinquième*, el desarrollo del mundo de hoy; en *quatrième*, la unidad y la diversidad de Europa y su influencia en el mundo y en *troisième*, la noción de alza y la interdependencia de los Estados.

En el cuadro horario reservado a la historia y a la geografía se realizan algunas sesiones anuales de iniciación a la economía, que pretenden que los alumnos aprendan las nociones de agente económico, reconozcan los agentes de producción, estudien la naturaleza y el papel de la moneda y tomen conciencia de los problemas que comportan los cambios internacionales, las finanzas y los créditos y finalmente, los aspectos y los problemas de la economía de la región en la que está situado el centro.

#### **4.6.2.6. Educación cívica**

##### **1.— Objetivos específicos**

Se declara que la Educación cívica es una pieza clave de la Educación en un Estado republicano que garantice las libertades. Su objetivo se centra en desarrollar en el alumno el sentido del interés general, el respeto por la ley y el amor por la República. Para ello se deberán enseñar a los alumnos los deberes y derechos que como ciudadano deberá ejercer a su mayoría.

##### **2.— Instrucciones**

Se declara que la educación cívica es, a la vez, una instrucción y una práctica.

El profesor basará sus enseñanzas sobre conocimientos racionalmente definidos y las dispensará con el respeto absoluto de las conciencias. Desarrollará el sentido de la responsabilidad personal y el gusto por la acción colectiva. Al mismo tiempo, las reglas de vida en el colegio deberán ir en consonancia con la forma de vida democrática.

### 3.— Programa

El programa de Educación cívica ha sido preparado conjuntamente por la Inspección General de Historia y de Geografía y la Inspección General de Letras y se concibe en la perspectiva de una profundización y desarrollo del de la Escuela Elemental.

La educación cívica dispone de una hora semanal fuera del horario específico.

Al final de su escolaridad en el *collège*, el alumno reconocerá los valores fundamentales de la República Francesa y en general, de toda democracia: los derechos del hombre, tolerancia, pluralismo político y cultural, libertades. Conocerá los derechos y deberes del ciudadano y adquirirá las nociones simples de derecho.

Conocerá la Constitución de la República. Comprenderá la organización y el funcionamiento de las instituciones del Estado y de las colectividades territoriales, en la doble perspectiva de unidad nacional y descentralización. Dominará las nociones relativas al servicio público, a la escuela laica, a la defensa nacional, a la hacienda pública y habrá reflexionado sobre su utilidad. Sabrá identificar la naturaleza de los principales regímenes políticos anteriores y actuales y apreciar, a través de la tradición republicana, la especificidad de la democracia francesa.

Reconocerá los sistemas electorales, las fuerzas políticas y sociales del país y su papel. Será capaz de reflexionar sobre la formación de la opinión pública y los medios de información.

#### 4.6.2.7. Ciencias físicas

##### 1.— Objetivos específicos

Estas enseñanzas aportan a los alumnos el conocimiento y la comprensión de las propiedades y de los fenómenos de la naturaleza y de su uso por parte del hombre.

Su objetivo se centra en crear progresivamente en el alumno una actitud científica, haciéndole tomar conciencia de las exigencias de rigor que necesita la investigación.

Con el objetivo de que se conozcan y se utilicen, se trabajarán también las reglas generales de seguridad.

## 2.— Instrucciones

Al tratarse de dos ciencias experimentales, la física y la química se enseñarán en sesiones que comporten actividad experimental de los alumnos.

Todos los esfuerzos se encaminarán a la enseñanza de la metodología experimental: observación, investigación, control de variables, medida, formulación de hipótesis, experimentación.

Cada sesión se basará en un número limitado de experiencias simples, ligadas al entorno natural o tecnológico de los alumnos, y se tendrán en cuenta las diversidades existentes entre los alumnos. La descripción y el lenguaje serán naturales y la formalización matemática se introducirá de forma progresiva.

## 3.— Programa

Al salir de *troisième*, el alumno habrá estudiado, a partir del entorno natural o tecnológico, en física: la masa, el volumen, la temperatura y los cambios de estado de la materia, los elementos de electricidad, de magnetismo y de óptica; y en química: algunos cuerpos y reacciones; se habrá iniciado en el modelo microscópico y en la relación entre la materia y la electricidad. Conocerá el lugar de la química en la economía y en la sociedad.

Los apartados que estructuran los programas son: propiedades físicas de la materia, electricidad y química, en los dos primeros cursos, a los que se añaden óptica y pesos, en los dos últimos.

### 4.6.2.8. Ciencias y técnicas biológicas y geológicas

#### 1.— Objetivos específicos

La enseñanza de las ciencias y técnicas biológicas y geológicas debe permitir al alumno la adquisición de los conocimientos científicos indispensables para la comprensión del mundo contemporáneo y sus transformaciones en el dominio de la vida y de la salud, por una parte, y en los orígenes del planeta y del entorno, por la otra.

Deberán aprender, progresivamente y mediante métodos activos, a adoptar la actitud científica y a dominar el método experimental.

Estas enseñanzas permiten iniciar a los alumnos en las realizaciones tecnológicas contemporáneas y en sus dominios de aplicación: biotecnologías y geotecnologías.

El alumno adquiere así un conocimiento racional de los problemas actuales de la vida, de la salud y del entorno y en definitiva, de la realidad del hombre.

## 2.-- Instrucciones

Para asegurar una formación coherente, se enseñará lo esencial mediante problemas científicos que se basarán en las adquisiciones anteriores y seguirán métodos pedagógicos diversos.

Se justifica la necesidad de explicaciones. La solución de los problemas científicos formulados se buscará por medio de observaciones y experimentaciones conducidas, siempre que sea posible, en pequeño grupo.

Las prácticas centradas en la explotación de documentos reales o de sus sustituciones se enriquecerán con el uso de la informática.

## 3.— Programas

Al final de la clase de *troisième*, el alumno poseerá los primeros elementos del conocimiento científico del mundo vivo. Habrá estudiado los comportamientos de los diferentes seres y las manifestaciones de las funciones características de la vida.

Habrá comprendido la unión entre la naturaleza de las rocas y los paisajes, sabrá reconstruir las grandes etapas de la historia geológica de Francia, comprender que la Tierra es un planeta activo e identificar los grandes rasgos de su historia.

Retendrá la importancia de la evolución de los equilibrios naturales y del papel que el hombre juega.

En lo que concierne a la dimensión tecnológica tanto de la biología como de la geología, los programas integrarán los datos nuevos necesarios, teniendo en cuenta la edad y las capacidades de abstracción de los alumnos.

Las nociones de las clases de *sixième* y de *cinquième* son básicamente biológicas: comportamiento de algunos animales, respiración de los seres vivos, necesidades nutritivas de los vegetales, significación de la nutrición y de la respiración en los seres vivos, reproducción sexual y reproducción asexual, relaciones entre las condiciones del medio, actividad y función de la nutrición, comunicación e interdependencia entre los seres vivos. En *quatrième* y en *troisième* se trabajan la Geología y la Biología humana.

#### 4.6.2.9. Tecnología

##### 1.— Objetivos específicos

La enseñanza de la tecnología debe permitir la comprensión del fenómeno tecnológico en su evolución y el conocimiento de la diversidad de organizaciones productivas, el de la relación entre las mutaciones tecnológicas, por una parte, y el de las mutaciones económicas y sociales, por la otra.

Esta enseñanza permite comprender cómo se movilizan y utilizan los conocimientos en la acción. El alumno descubre que el saber y las técnicas están siempre en construcción, de acuerdo con las perspectivas y los valores de una sociedad.

El alumno aprende a explotar saberes especializados mediante realizaciones concretas y domina los lazos entre el análisis, la concepción, la realización y el uso de objetos técnicos.

##### 2.— Instrucciones

Conviene propiciar las producciones realizadas por los alumnos de acuerdo con la lógica de los proyectos técnicos.

Estos proyectos deben satisfacer condiciones de coherencia y autenticidad y corresponder a actividades reales. Los temas de los proyectos sucesivos deberán ordenarse, en su conjunto, con una perspectiva coherente.

Al no poder acoger el estudio de todas las tecnologías existentes, se dará prioridad a las siguientes: mecánica-automática, electrónica e informática industrial, economía y gestión, que incluirán la utilización de la informática y el conocimiento del medio de trabajo.

La informática no será únicamente un elemento común a utilizar en todos estos dominios, sino que constituirá un campo científico y tecnológico propio cuyo desarrollo ha adquirido una gran autonomía y debe ser identificado y enseñado como tal.

Esta enseñanza abre al *collège* hacia los lugares de producción, establece contacto con las empresas y los hombres que conciben, pujan y comercializan.

### 3.— Programas

El programa de tecnología del *collège* se conecta con el de la escuela elemental y pretende permitir al mayor número posible de alumnos la opción de la informática en los *lycées*.

Los grandes apartados que se estructuran para *sixième* y *cinquième* son: Materiales, códigos y lenguajes, análisis y síntesis de los conjuntos tecnológicos, observación razonada de sistemas y circuitos eléctricos, electrónicos y automáticos, técnicas y métodos de fabricación y de arreglo, informática, descubrimiento y aplicación de diligencia tecnológica económica, tratamiento de las informaciones administrativas y comerciales y descubrimiento de la empresa y del medio de trabajo. Los de *quatrième* y *troisième* son básicamente los mismos, si bien hacen más hincapié en las aplicaciones y en las relaciones con los hechos sociales.

#### 4.6.2.10. La educación artística

##### 1.— Objetivos específicos

Las enseñanzas artísticas pretenden básicamente que los alumnos desarrollen la sensibilidad y la inteligencia. Les permiten acceder al mundo de las artes y a la creación personal y les conducen progresivamente a la expresión y comunicación por medio de las imágenes, sonidos, gestos...

Comprende básicamente las artes plásticas y la educación musical, pero debe tener en cuenta también un conjunto de dominios en constante evolución: fotografía, cine, audiovisual, teatro, expresión dramática y danza, arquitectura y urbanismo. Nuestra presentación, al igual que en el caso de los idiomas, será de conjunto.

Se pretende, en definitiva, que el alumno descubra el carácter universal del arte.

Específicamente, la enseñanza de las artes plásticas pretende:

1.— Contribuir a la aprehensión del mundo sensible y más concretamente, del mundo visible. Desarrolla, pues, las facultades de atención y de observación, los pone en situación de investigar y agudiza las facultades de análisis y de juicio estético.

2.— Favorecer y suscitar la sensibilidad, la expresión y la creación personales.

3.— Hacer accesible a todos el dominio de las artes plásticas y la posibilidad de creación artística.

En las enseñanzas musicales se pretende el dominio de la voz, la disponibilidad motriz, la sensibilidad auditiva...; se pretende que los alumnos tengan una curiosidad activa delante de todas las formas de actividad musical.

El objetivo primordial de la educación musical está en ayudar a los alumnos a situarse en un universo sonoro cada vez más diversificado y en perpetua evolución, satisfacer y desarrollar su necesidad de expresión y de comunicación y estimular la imaginación y el espíritu creativo.

## 2.— Instrucciones

Las instrucciones que se dan para estas enseñanzas se basan en la necesidad de tener en cuenta la evolución de las necesidades e intereses de los alumnos, de su capacidad de abstracción y el desarrollo de sus capacidades de análisis y de crítica.

En lo referente a las artes plásticas, se preconiza que todo método utilizado tenderá a asegurar la transmisión de los saberes, de las técnicas, y a favorecer el campo de conocimientos de los alumnos, afinando al mismo tiempo su juicio estético. Existirá también un taller de artes plásticas al que los alumnos pueden acudir en horario extraescolar. Los programas prevén unos mínimos comunes que se deben alcanzar al final de cada uno de los ciclos de observación y de orientación.

En cuanto a la educación musical, se prevén cuatro tipos de actividades que deberán ser combinadas: la educación del oído, la

práctica y el estudio del lenguaje musical, el acceso a una cultura mediante la escucha de sus obras y actividades de invención y creación. Se preconiza que la conducción de la enseñanza necesita una progresión rigurosa, una gran exigencia en la concepción y realización de los ejercicios y en la adquisición de conocimientos y la elaboración de una pedagogía diferenciada.

### **3.— Programas**

En los programas de artes plásticas los alumnos realizan, desde *sixième* a *troisième*, actividades en los tres dominios de actuación siguientes: aprehensión del mundo visible, expresión plástica y cultura artística.

En la enseñanza de la música los apartados son los mismos que hemos señalado en las instrucciones, si bien se trabajan de forma diferente en los distintos cursos. Son: educación del oído y práctica y estudio del lenguaje musical, que se subdivide en práctica vocal, práctica instrumental y estudio del lenguaje musical.

## **4.6.2.11. Educación física y deportiva**

### **1.— Objetivos específicos**

El objetivo básico de esta materia se centra en favorecer la salud y el equilibrio general, desarrollar los comportamientos motores y permitir una toma de conciencia de las posibilidades del cuerpo.

### **2.— Instrucciones**

La educación física y deportiva no debe confundirse con las actividades físicas que propone y organiza.

El profesor de educación física deberá programar las actividades y escogerlas en función de las instalaciones disponibles. Deberá valorar las conductas motrices desarrolladas y el nivel de habilidad y eficacia conseguido por los alumnos.

Siempre en la perspectiva de una pedagogía diferenciada, se prestará una atención particular a los alumnos con handicaps de desarrollo.

### 3.— Programas

Los programas precisan las actividades en 7 grandes apartados:

- 1.— Actividades en plena naturaleza.
- 2.— Los deportes colectivos.
- 3.— Las actividades en pareja.
- 4.— Gimnasia deportiva y gimnasia rítmica deportiva.
- 5.— Danza y actividades de expresión.
- 6.— Atletismo.
- 7.— Natación.

#### 4.6.2.12.— Temas transversales

Con el objetivo de asegurar que los jóvenes reciban una educación lo más completa y coherente posible, los profesores deberán relacionar las diferentes disciplinas. Una sección de seis temas transversales completa los programas de las diferentes disciplinas y permite reforzar esta convergencia:

- La seguridad (doméstica, en ruta y la relativa a la prevención de riesgos naturales).
- La vida y la salud: libertad y responsabilidad del individuo en la sociedad (nutrición, educación sexual y toxicomanías).
- Consumo: arte de vivir y consumo (conocimientos necesarios para gestionar el presupuesto y apreciar el valor de los bienes y servicios).
- *Entorno y patrimonio: Protección y valoración del entorno y del patrimonio (conocimiento, protección y valor).*
- Desarrollo: naturaleza de la solidaridad entre los países, (conocimiento y ayuda a los países del tercer mundo).
- Información: la influencia de la prensa y la libertad de información.

El estudio de estos temas no será objeto de una enseñanza específica ni tendrá un horario especial; depende de todas las demás disciplinas.

### 4.6.3. Evaluación

Se parte de una evaluación inicial y permanente de las adquisiciones y capacidades de los alumnos y se llega a una evaluación final en la que se pretende analizar la consecución de los objetivos fijados.

El profesor efectúa periódicamente revisiones y controles que le permiten seguir y apreciar su acción y dan a los alumnos la ocasión de apreciar su progreso en relación con los objetivos fijados. Se proporcionan a los alumnos oportunidades de control de sus propios resultados.

Se afirma que así alumnos y profesores toman conciencia de que toda etapa marca un enriquecimiento en los conocimientos y el dominio de los métodos, suscita un deseo más grande de aprender y condiciona y acelera el ritmo de adquisiciones posteriores. La evaluación demuestra a los alumnos la calidad de sus adquisiciones y la naturaleza de sus esfuerzos personales. Permite al profesor adaptar su pedagogía<sup>32</sup>.

Las técnicas que se utilizan para esta evaluación continuada son adecuadas al control de los objetivos buscados. Por ejemplo, como hemos visto, uno de los objetivos básicos de la enseñanza de los idiomas es la correcta expresión y comprensión oral y escrita de los alumnos. Para comprobar si se ha conseguido, se realiza en cada sesión un control oral que permite verificar lo que realmente se ha aprendido y retenido, que se complementa con pruebas escritas periódicas, en forma de tests rápidos de conocimientos y de producciones escritas de conocimientos. Por otra parte, el método de los ejercicios de evaluación integrados en el desarrollo de las lecciones es complementario al control periódico de las adquisiciones, cuyos resultados son esenciales para una orientación positiva de los alumnos.

### 4.6.4. Los diplomas.

Al final de *troisième*, los alumnos podrán realizar un examen que les facultará para la obtención del *brevet des collèges*<sup>33</sup>. Este examen no es obligatorio, ya que sus resultados no condicionan la entrada en *deuxième* ni en la clase de estudios profesionales. Se

trata de un examen de control destinado a verificar que los objetivos asignados a la escolaridad en los *collèges* se han conseguido. La primera sesión de este nuevo título tuvo lugar en junio de 1986.

A pesar de que en los textos se dice que es un examen sencillo y descentralizado, éste evalúa los conocimientos esenciales que cada alumno debe haber adquirido durante su escolaridad en el *collège*. Los exámenes son anónimos y son corregidos por profesores externos al establecimiento. Para inscribirse, el alumno debe rellenar una ficha de inscripción.

El examen consta de tres pruebas escritas: una de francés, una de matemáticas y una de geografía e historia.

### CUADRO VII

#### *Pruebas de examen*

Prueba	Duración	Nota sobre
<b>a) Francés</b>  <b>Primera parte:</b> – Cuestiones de gramática y vocabulario, comprensión de un texto. – Redacción: Se proponen al candidato dos temas, de los cuales, uno es de imaginación. – Ortografía y presentación <b>Segunda parte:</b> – Dictado de control	2 h. 30 m.       30 m.	30 puntos  30 puntos 5 puntos  15 puntos  <b>Total: 80 puntos</b>
<b>b) Matemáticas</b>  <b>Primera parte:</b> – Ejercicios numéricos – Ejercicios geométricos <b>Segunda parte:</b> – Cuestiones encadenadas – Ortografía y presentación	2 h.	25 puntos 25 puntos  25 puntos 5 puntos  <b>Total: 80 puntos</b>

CUADRO VII (Continuación)

Prueba	Duración	Nota sobre
c) Historia y Geografía		
<i>La prueba comporta obligatoriamente cuestiones de historia y de geografía. Si la primera parte versa sobre historia, la segunda y la tercera son de geografía.</i>		
<b>Primera parte:</b> - Estudio de documentos		18 puntos
<b>Segunda parte:</b> - Cuestiones sobre limitación de los contornos	2 h.	14 puntos
<b>Tercera parte:</b> - Situación en el tiempo o en el espacio		4 puntos
- Ortografía y presentación		4 puntos
	<b>Total:</b>	<b>40 puntos</b>

Las pruebas del examen se desarrollan en un día y medio. El primer día por la mañana se realiza el examen de francés y por la tarde el de geografía e historia, el segundo día por la mañana tiene lugar la prueba de matemáticas<sup>3 4</sup>.

En las otras disciplinas se tienen en cuenta los resultados obtenidos durante el curso escolar. La nota de cada disciplina sale de la media de las tres notas de los boletines trimestrales (Cuadro VIII).

Para obtener el diploma es necesario que el alumno alcance 100 puntos sobre 200, en el conjunto de las pruebas escritas comunes, y totalice la media para el conjunto de los resultados.

La decisión de atribución del diploma depende de un tribunal soberano presidido por el inspector de la academia. Este tribunal está compuesto por miembros pertenecientes al cuerpo de profesores del Estado. El diploma es otorgado por el rector.

El director del centro da a conocer a las familias los resultados de los alumnos.

## CUADRO VIII

*Resultados del año escolar*

Materias	Notación sobre
Lengua viva I	60 puntos
Ciencias físicas	20 puntos
Ciencias naturales	20 puntos
Educación física y deportiva	40 puntos
Educación artística	20 puntos
Tecnología, Educación manual y técnica	20 puntos
La opción que el alumno haya elegido, en la que tenga más éxito	20 puntos

**4.6.5.— La orientación**

La orientación a los alumnos ha sido siempre un hecho importante del sistema educativo francés.

Con esta reforma se preconiza que su objetivo general se centra sobre todo, además de en ayudar a los alumnos a elegir la vía de estudios adecuada al finalizar la clase de *troisième*, en prepararles para realizar posteriormente elecciones autónomas y responsables con el fin de que puedan afrontar con éxito los cambios de orientación que se les presentarán a lo largo de su vida profesional.

Tres son los objetivos específicos que con la orientación se pretenden:

1.— Basar la ayuda individual que se realiza mediante la orientación en los conocimientos generales del entorno económico, del mundo del trabajo y de las actividades profesionales.

2.— Establecer un programa de actividades específicas centrado en la preparación de las elecciones a orientar.

3.— Favorecer la relación del trabajo y de los resultados escolares con la orientación en un proceso de ayuda individual.

El seguimiento regular de la progresión de los alumnos per-

mite evitar los fracasos previsibles o los abandonos momentáneos y ayuda a los padres a estar en contacto con la formación de sus hijos.

#### 4.7. CONCLUSIONES

Queremos destacar en este punto las conclusiones más importantes, siguiendo la misma evolución que ha guiado el trabajo.

1.— Los franceses han hecho grandes esfuerzos por romper la línea tradicional, elitista y clásica de su sistema educativo.

2.— El sistema educativo francés ha aumentado en los últimos años enormemente el acceso de todos a la enseñanza.

3.— A pesar de los intentos de descentralización, continúa siendo fuertemente centralista.

4.— El punto clave de la reforma se centra en los contenidos. Se da una extraordinaria importancia a las materias instrumentales.

5.— Es loable su tratamiento de la informática.

6.— Es destacable la continuidad de los contenidos entre los diferentes cursos y la coordinación que existe entre los diferentes niveles de enseñanza.

7.— Es digno de tener en cuenta su sistema de orientación.

8.— Su sistema de evaluación no deja lugar a dudas sobre la importancia que le dan.

#### 4.8. NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) GARCIA GARRIDO, J. L., *Los sistemas educativos de hoy*, Dickinson, S.L., Madrid, 1984, p. 212.
- (2) *Idem*, p. 216.
- (3) FRANÇOIS, L., "La enseñanza secundaria", en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Pedagogía comparada*, Oikos-Tau, S.A., Barcelona, 1974.
- (4) *Idem*, pp. 260-264.
- (5) GARCIA GARRIDO, J. L., op. cit., p. 229.
- (6) LEGRAND, L. *Pour un collège démocratique: rapport au Ministre de l'Education Nationale*, Ministère de l'Education Nationale, décembre 1982.

- (7) *Ibidem*.
- (8) CHEVENEMENT, J. P., 13 novembre 1984, en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 32, février 1985, p. 10.
- (9) "Rénovation des collèges commentaires des programmes actuellement en vigueur en français, langues vivantes étrangères éducation artistique, éducation physique et sportive (toutes classes), mathématiques (classe de sixième seulement)." (RLR. 525-O) Circulaire n° 85-375 du 25 octobre 1985 (Education nationale: direction des collèges). CHEVENEMENT, J. P., *L'enseignement technique*, n° 128, oct., nov. déc., 1985.
- (10) "Une concertation d'une ampleur sans précédent" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 41, janvier 1986.
- (11) "Système éducatif et transfert des compétences" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 41, janvier 1986.
- (12) "Un bilan de l'action éducative (II)" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 41, janvier 1986, p. 14.
- (13) "Vive l'informatique à l'école" en CHEVENEMENT, J. P., "Faire de la génération qui vient la mieux formée de notre histoire" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 42, février 1986.
- (14) *Ibidem*.
- (15) BERQUE, J., *L'immigration à l'école de la République*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1983.
- (16) "L'immigration à l'école de la République" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 41, janvier 1986.
- (17) Ley de 11-de julio de 1975.
- (18) "Organisation de l'enseignement en France" en *Cahiers de l'éducation Nationale*, n° 32, février 1985.
- (19) *Idem*, p. 14.
- (20) MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. Centre National de Documentation Pédagogique et Ministère de l'Education Nationale, 1985.
- (21) *Cahiers de l'Education Nationale*, n° 32, février 1985, pp. 3-4.
- (22) MINISTERIO DE ED. NAC. *Ibidem*.
- (23) *Cahiers de l'Education Nationale*, n° 32, février 1985.
- (24) MINISTERIO DE ED. NAC. *Ibidem*.
- (25) "Un bilan de l'action...", op. cit.
- (26) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Collèges*.

- Programmes et instructions. Centre de Documentation Pédagogique et Ministère de l'Éducation Nationale, 1985.
- (27) MINISTERIO DE ED. NAC. "La enseñanza primaria y secundaria en Francia". Dirección de cooperación y de relaciones internacionales, 1982.
- (28) "Organisation de l'enseignement en France". *Cahiers de l'Éducation Nationale*, n° 32, février, 1985.
- (29) "Sectorization: assanglisement pour l'entrée en 6e. dans les collèges", en *Cahiers de l'Éducation Nationale*, n° 40, p. 7.
- (30) "Le calendrier" en *Cahiers de l'Éducation Nationale*, n° 42, février 1986.
- (31) MINISTERE DE L'ED. NAT., op. cit.
- (32) MINISTERE DE L'ED. NAT., op. cit.
- (33) Circulares n° 85.450 de 4 de diciembre de 1985, B.O. n° 45 de 19 de diciembre de 1985 y n° 85.484 de 24 de diciembre de 1985, B.O. de 16 de enero de 1986.
- (34) "Les modalités du brevet des collèges", en *Cahiers de l'Éducation Nationale*, n° 40, décembre 1985.  
"Instruction pour le brevet des collèges" en *Cahiers de l'Éducation Nationale*, n° 42, février 1986.



Es habitual oír hablar en Italia de reforma educativa. De la reforma que está en curso, de la reforma que se estudia o de la reforma que debiera estudiarse. El agudo sentido crítico de los italianos les empuja a un inconformismo crónico con respecto al propio sistema escolar, en sus diferentes aspectos. Lo que no se traduce, sin embargo, en cambios sustanciales frecuentes. Las reformas escolares exigen largo tiempo en Italia. Tiempo en la elaboración de los proyectos de reforma, tiempo en la discusión de los mismos y todavía más tiempo en su puesta en práctica. Lo que actualmente ocurre con la prevista reforma de la escuela secundaria superior no es más que un botón de muestra dentro de una abundante serie. Considerada por todos —políticos, pedagogos, educadores, padres— como una reforma no sólo necesaria, sino también urgente, son ya varios años los que han transcurrido desde que comenzó a insinuarse, y no es seguro —pese a que ha cumplido ya los trámites políticos y legislativos fundamentales— que vaya a ser implementada con la velocidad que muchos desearían.

No es, sin embargo, de la escuela secundaria superior de la que vamos a ocuparnos en las páginas que siguen, sino de la *scuola media unica*, que es la que se corresponde de considerable manera con la segunda etapa de la E.G.B. española. Necesario parece reflejar, en primer término, las características fundamentales de esta institución.

### 5.1. LA REFORMA DE 1962 Y SUS POSTERIORES AJUSTES

Como acertadamente escribe Fadiga Zanatta, “la Ley de 31 de diciembre de 1962, n° 1.859, que instituye la escuela media única, antes que una ley de reforma escolar, es una ley de reforma

social”<sup>1</sup>. Se trataba, en efecto, como ocurriría ocho años más tarde en España, de acabar con el sistema de “doble vía”, que aseguraba una educación diferente para los dos estratos sociales clásicos de pudientes y no pudientes. Ese doble canal había sido establecido un siglo antes por la Ley Casati (de 1859) y confirmado en 1923 por la reforma de Gentile. Más tarde, en 1939, la reforma Bottai abrió camino a la que entonces fue llamada *scuola media unificata*, la cual, sin embargo, no suprimió la doble vía, sino que se limitó —en teoría, porque en la práctica hubo escasa reforma— a unificar el contenido de los cursos inferiores de las diferentes instituciones de nivel medio. Por lo demás, se exigía un examen de ingreso para proseguir los estudios medios; lo que de hecho suponía una importante barrera, que sólo una pequeña proporción de niños lograba superar.

Así continuaron las cosas durante largo tiempo. Como preámbulo a la reforma de 1962, en 1961 se suprimió ya el examen de ingreso en la enseñanza media. Lo que indiscutiblemente sirvió para acelerar un cambio que resultaba más que necesario, sobre todo si se tiene en cuenta que desde 1947 (cuando el ministro Gonnella llevó a cabo una encuesta nacional al respecto) se venía insistiendo en esa necesidad.

No vamos a referirnos aquí de modo excesivamente detallado a la Ley de 1962, entre otras cosas porque algunos aspectos de la misma fueron más tarde retocados y no están ya vigentes. Pero sí parece necesario recoger sus puntos esenciales. Nos limitaremos a transcribir los artículos más significativos a nuestro respecto:

*“Art. 1.— Fines y duración de la escuela. De acuerdo con el artículo 34 de la Constitución, la instrucción obligatoria sucesiva a la elemental viene impartida gratuitamente en la escuela media, que tiene una duración de tres años y que es una escuela secundaria de primer grado.*

*La escuela media contribuye a promover la formación del hombre y del ciudadano según los principios sancionados por la Constitución y favorece la orientación de los jóvenes a efectos de elección de su sucesiva actividad.*

*Art. 2.— Plan de estudios. El plan de estudios de la escuela media comprende las siguientes enseñanzas obligatorias: religión (de acuerdo a lo que especifica la Ley de 5 de junio de*

1930, núm. 824), italiano, historia y educación cívica, geografía, matemáticas, observaciones y elementos de ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física.

*Son además obligatorias en el primer curso las aplicaciones técnicas y la educación musical, que se convierten en optativas en los cursos siguientes.*

*En el segundo curso la enseñanza del italiano contiene conocimientos esenciales de latín, lo que permite proporcionar al alumno una primera idea sobre la afinidad y las diferencias existentes entre las dos lenguas.*

*Como materia autónoma, la enseñanza del latín comienza en el curso tercero; tal asignatura es de carácter optativo.*

*El alumno que pretenda seguir enseñanzas optativas puede escoger una o más al comienzo de cada año escolar.*

*Para asegurar, además de la participación activa de todos los profesores, la necesaria unidad de la enseñanza, el Consejo de clase se reúne al menos una vez al mes.*

*Art. 3.— Programas y horarios de enseñanza. Los programas, los horarios de enseñanza y las pruebas de examen son establecidos por decreto del Ministerio de Instrucción Pública, oído el Consejo Superior.*

*El horario completo de las enseñanzas obligatorias no puede superar las 26 horas semanales.*

*Según las modalidades que se establezcan de acuerdo con las órdenes del Ministerio de Instrucción Pública y previo conocimiento de las posibilidades locales, se instituye, para atender al estudio y a las actividades complementarias, un horario postescolar (doposcuola) de por lo menos diez horas semanales, cuya asistencia es optativa y gratuita<sup>2</sup>.*

Hemos transcrito estos primeros y fundamentales artículos, de acuerdo con su redacción inicial, para un mejor conocimiento por parte del lector de la reforma tal como fue primero concebida. Repárese, por ejemplo, en la previsión inicial de asignaturas obligatorias y asignaturas optativas. Repárese también en la persistencia de la enseñanza del latín, que constituyó un auténtico caballo de batalla para la aprobación de la reforma. Ambas cosas —el principio de optatividad en algunas materias y la persistencia del latín—

serían abolidas en 1977, consumándose así la vía de un igualitarismo a ultranza:

Con el fin de que el lector pueda hacerse una idea de la evolución operada por el plan de estudios, recojo a continuación (Tabla XIV) el preceptuado por el Decreto Ministerial de 24 de abril de 1963, que estuvo en vigencia casi quince años (hasta 1977), con alusión al número de horas semanales.

TABLA XIV

Materias de enseñanza	Cursos		
	I	II	III
<u>Obligatorias</u>			
Religión	1	1	1
Italiano	6	—	5
Italiano y elementos de latín	—	9	—
Historia y educación cívica, geografía	4	4	4
Lengua extranjera	2	3	3
Matemáticas	3	3	3
Observaciones y elementos de ciencias naturales	2	2	2
Educación artística	2	2	2
Aplicaciones técnicas	2	—	—
Educación musical	1	—	—
Educación física	2	2	2
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>22</b>
<u>Optativas</u>			
Latín	—	—	4
Aplicaciones técnicas	—	2	3
Educación musical	—	1	1

Pero volvamos a la Ley de 1962. En el artículo 4 se establece que “a la escuela media se accede con la licencia elemental”<sup>3</sup>. Recordaremos al lector que la escuela primaria o elemental dura en Italia cinco años y se corresponde con la primera etapa de la

E.G.B. española (niños entre 6 y 11 años de edad). La "licencia" a la que nos hemos referido atestigua simplemente la escolarización positiva de los alumnos durante esos primeros cinco años y comporta un examen de carácter global. También existirá un "examen de licencia" al término de la escuela media, examen considerado "de Estado". El artículo 6 regula las materias y las condiciones en las que se realiza dicho examen, estableciendo una cierta diversidad entre los aspirantes al liceo clásico (que deben haber aprobado necesariamente el latín) y los aspirantes a otras ramas de la enseñanza secundaria. También este punto fue notablemente alterado más tarde. El artículo 7 ordena la existencia de un "libro escolar" para cada alumno, en el cual "son transcritos los datos esenciales relativos al curriculum, a la preparación y a las aptitudes del alumno", y viene a ser entregado a éste al término de la escolaridad obligatoria<sup>4</sup>.

Otros artículos posteriores recogen el principio de obligatoriedad aplicado a este ciclo de estudios, así como normas particulares sobre creación de escuelas medias (que deben existir obligatoriamente en todos los municipios con más de 3.000 habitantes) y otras medidas, entre ellas, la creación de las llamadas "clases de puesta al día" y "clases diferenciales" dentro de las escuelas medias, destinadas a alumnos con retrasos o con problemas de aprendizaje. En estos puntos han sido introducidas más tarde innovaciones importantes.

Como ya hemos dicho, la Ley de 1962 fue posteriormente modificada en algunos aspectos importantes. Las principales modificaciones se llevaron a cabo en 1977 y en 1979. Dos leyes de 1977 introdujeron ya cambios de relieve. La de 16 de junio de ese año (n° 348) convirtió en materias obligatorias la "educación técnica" (hasta entonces llamada "aplicaciones técnicas") y la "educación musical", y abolió en la práctica la enseñanza del latín, al no ser ya exigido tampoco para el ingreso en el liceo clásico; hubo además un reforzamiento de las enseñanzas de orden científico y una elevación del número de horas de clases semanales a 30. La otra Ley aludida de 1977 (n° 517), promulgada el 4 de agosto, lleva a cabo una revisión de los exámenes de "licencia" tanto del ciclo elemental como del ciclo medio, aboliendo además los llamados "exámenes de reparación" y los de segunda convocatoria. También es importante señalar que fue esa ley la que dispuso ya una cierta

integración de los niños deficientes y minusválidos en las clases normales, estableciendo que estas clases no podrían tener más de veinte alumnos en total.

La disposición legal de 1979 a la que nos hemos referido es un Decreto Ministerial de 9 de febrero, que viene a desarrollar extensamente la mencionada Ley de junio de 1977. Puesto que se trata de un amplio documento en el que se especifica pormenorizadamente el plan de estudios actualmente vigente, no haremos ahora una alusión especial al mismo, que será en cambio profusamente citado y comentado en su momento.

Antes de ocuparnos del plan de estudios conviene, sin embargo, aludir a otras características del actual ordenamiento educativo, sin las cuales es difícil hacerse cabal cargo de la situación actual.

## 5.2. CENTRALIZACION ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA MEDIA

Pese a su reciente creación, la escuela media italiana refleja quizá de modo especial ese carácter absolutamente centralista que posee en su conjunto el sistema educativo y de cuyo origen nos da Lamberto Borghi esta acertada visión:

*“Con el intento de crear una opinión pública liberal y de educar a la juventud en los ideales de laicidad y progreso, mediante el sistema de las escuelas controladas por el Gobierno los estadistas italianos posteriores al Resurgimiento fueron fatalmente empujados a acrecentar el poder del Estado sobre la educación y a multiplicar las intervenciones de las autoridades centrales”<sup>5</sup>.*

Es tal la vena centralista de la Administración escolar italiana, que las autoridades —e incluso los ciudadanos— tienden a considerar como importantísimas, casi revolucionarias, reformas administrativas que en otros contextos no pasarían de ser consideradas como tímidas. Veamos, por ejemplo, lo que las autoridades escolares italianas opinan en un informe presentado recientemente a la OCDE:

*“En el curso de los diez últimos años, la gestión del sistema escolar ha conocido importantes modificaciones institucio-*

*nales, sin duda las más importantes acaecidas desde la unidad italiana. Estos cambios son de dos órdenes: afectan, en primer lugar, a las nuevas responsabilidades transferidas a los organismos representativos del poder y a las instancias locales autónomas y en segundo lugar, han llevado a la creación de organismos de participación”<sup>6</sup>.*

Sin embargo, la realidad es que la creación de las *regioni* y la promulgación de los llamados *decreti delegati* no han cambiado sustancialmente la dependencia directa y absoluta que el ordenamiento escolar, en general, y la escuela media, en particular, tienen con respecto a los poderes centrales. Como hemos tenido ya ocasión de colegir, el plan de estudios viene dibujado hasta en sus más nimios detalles desde el Ministerio de Instrucción Pública. Nada queda al arbitrio de las autoridades locales en este sentido. Puede por tanto decirse que los únicos cambios de cierta importancia —más aparente que real, por otra parte— se han dado en el ámbito de la participación de los docentes y de los padres en la gestión diaria de los establecimientos y en algunas competencias de carácter económico.

Las figuras claves de la Administración escolar han sido y siguen siendo en Italia —además, por supuesto, de las autoridades centrales— el *provveditore agli studi* y el director del establecimiento, nombrado por la autoridad central, que en el caso de la escuela media recibe el nombre de *preside*. Naturalmente, no nos vamos a ocupar aquí de estas autoridades, más que conocidas. Nos interesa sólo destacar que desde 1974 han ido teniendo un creciente desarrollo determinados órganos de carácter colegiado. En lo que afecta a la escuela media, esos órganos son el *consiglio di istituto*, el *collegio dei docenti* y el *consiglio di classe*.

El *consiglio di istituto* o consejo escolar goza de determinados poderes de decisión, relativos a la administración económica del centro (presupuesto de gastos ordinarios, compras, conservación y renovación del material didáctico, libros, etc.) y a la adopción del reglamento de régimen interior (funcionamiento de la biblioteca, uso de las instalaciones culturales, didácticas y deportivas, vigilancia de los alumnos, etc.); también puede decidir la programación de las actividades extraescolares y de otras actividades de apoyo a la enseñanza (excursiones, clases de recuperación, etc.). Aparte de

esto, el **consejo escolar** realiza o puede realizar también funciones de orden consultivo, relativas al funcionamiento general del centro, a la adaptación del horario escolar a las condiciones locales, a la experimentación didáctica, etc. Todos los miembros de este consejo, salvo el director o *preside*, son electivos. El total de miembros es de 14 en las escuelas consideradas pequeñas (con menos de 500 alumnos): 6 de ellos son representantes del personal docente; 1, del personal no docente; 6, de los padres de los alumnos y, como ya hemos dicho, el director, que sin embargo no preside el consejo; lo preside uno de los representantes de los padres, con un mandato de tres años.

El *collegio dei docenti*, compuesto exclusivamente por los profesores del centro y presidido por el correspondiente director, tiene capacidad de decisión sobre el funcionamiento didáctico del centro y sobre la programación educativa, sobre la determinación de los libros de texto que deben ser utilizados, sobre actividades de perfeccionamiento docente y experimentación pedagógica, etc. Estudia también los casos de escaso aprovechamiento o de mal comportamiento escolar y aconseja al director sobre todo lo que afecta o pueda afectar al mejoramiento de la actividad escolar en su conjunto. Por último, una de sus más importantes funciones es la de elegir a los profesores que colaborarán con el director en la conducción del centro, uno de los cuales sustituye al director en caso de ausencia o impedimento (el número de estos colaboradores puede oscilar entre uno y cuatro), y la de elegir los representantes del profesorado en los demás órganos colegiados del centro.

Por lo que se refiere al "consejo de curso" (*consiglio di classe*), viene éste integrado por todos los profesores que realizan su docencia en el respectivo curso, además de un padre por cada unidad o clase, presididos por el director del centro. Sus funciones son fundamentalmente consultivas, expresando al *collegio dei docenti* su parecer sobre libros de texto, iniciativas de experimentación, etc. Debe también favorecer el intercambio entre profesores y padres. El "consejo de curso" se ocupa también de examinar los casos de rendimiento insuficiente y comportamiento irregular, pero lo hace entonces sin la presencia de los representantes de los padres.

Además de las competencias atribuidas a estos órganos colegiados, debe tenerse en cuenta que permanecen inalteradas las que corresponden a los órganos personales de dirección. Todo lo cual

demuestra que se trata de un sistema complejo y lento, promotor de permanentes reuniones y no pocos conflictos de competencia. Con respecto al *consiglio di istituto*, dice así Fadiga Zanatta:

*“Como se ve, se trata de competencias que se entrecruzan estrechamente, en un complejo juego de encajes, con las de los otros órganos de gestión del centro (director, consejo de curso, colegio de profesores), con evidente posibilidad de dar lugar a conflictos y superposiciones de competencias entre ellos o en cualquier caso, a una maquinaria procesal complicada”*<sup>7</sup>.

En teoría deberíamos ocuparnos también aquí de los órganos colegiados de carácter supraescolar, existentes en los distritos, provincias o regiones. Se trata en resumen de los *consigli scolastici distrettuali*, los *consigli scolastici provinciali* y otros consejos y juntas encargados de diversos aspectos a diferente nivel. Sin embargo, las atribuciones de todos estos órganos inciden poco en el tema que aquí nos ocupa y, al igual que el también existente *consiglio nazionale della pubblica istruzione*, tienen funciones fundamentalmente consultivas.

En resumidas cuentas, detrás de todo este complicado aparato permanece una Administración escolar sustancialmente centralizada que, en lo que respecta al plan de estudios, determina a éste hasta en los menores detalles. Los docentes se quejan con harta frecuencia de las numerosas reuniones a las que se ven obligados a asistir. La asistencia a las mismas viene facilitada por el hecho de que cada docente de la escuela media tiene previstas 20 horas mensuales destinadas a ellas y a otras actividades (consultas de los padres, etc.) dentro del propio establecimiento, es decir, 5 horas semanales que deben sumarse a las 18 exigidas por la docencia. El reciente informe de la O.C.D.E. no omite una referencia a este punto:

*“Algunos se quejan de la manía de las reuniones que marcan la vida de los centros. La eficacia no está sin duda a la altura del tiempo que se consume en las mismas. Pero el consenso, del que los italianos son tan partidarios, encuentra ocasiones de manifestarse; hay grandes virtudes en una institución educativa, incluso si el consenso se forma sobre líneas que no son forzosamente las más imaginativas”*<sup>8</sup>.

### 5.3. EL PLAN DE ESTUDIOS

Dada la similitud existente entre la estructura institucional italiana y la española, por lo menos en lo que respecta a los ocho años de escolaridad obligatoria, no parece necesario dedicar aquí mucho espacio a aclaraciones de orden estructural. Debe sin embargo tenerse presente que, mientras en España la E.G.B. constituye un período continuado de formación y es además realizado en una sola institución, en Italia la escolaridad obligatoria exige la asistencia sucesiva a dos instituciones diferentes, entre las que no existe además un nexo de unión excesivamente estudiado y perseguido. Más aún, mientras que en España la reforma escolar de 1970 incidió decisivamente sobre todo el período obligatorio, en Italia la creación de la *scuola media unica* no supuso retoque alguno al plan de estudios de la etapa que la precedía, es decir, la enseñanza elemental. Esta continuó teniendo el ordenamiento previsto en 1957, que por lo demás, no fue tampoco excesivamente innovador con respecto a la situación preexistente. Todo lo cual recomienda sobradamente una parada, aunque sea mínima, en los actuales planes de estudio de la escuela elemental italiana, ya que la mayor parte de las materias previstas para la escuela media constituye de hecho una continuación de contenidos estudiados anteriormente. Parece también conveniente prestar cierta atención a lo que es y a lo que finalmente parece que va a ser la escuela secundaria superior italiana, porque la reforma ahora en curso habrá sin duda de incidir notablemente en la futura orientación de la escuela media. Una vez realizada esta incursión por lo que podríamos considerar como zonas fronterizas de la escuela media, estaremos en disposición de afrontar en conjunto, primero, y en detalle, después, los planes de estudios de la misma.

#### 5.3.1. Líneas programáticas de la escuela elemental

Una Comisión creada al efecto, y de la que han formado parte representantes de los diversos partidos políticos y fuerzas sociales, ha llevado recientemente a cabo el esfuerzo de confeccionar una nueva programación de la *scuola elementare* italiana. Esta nueva programación recibió ya el visto bueno ministerial a comienzos

de 1985 (D.P.R. 104 del 12-2-1985) y está a la espera de que nuevas medidas legislativas la lleven efectivamente a la práctica<sup>9</sup>. Mientras tanto, la referida escuela elemental sigue funcionando de acuerdo con la vieja legislación de 1957, si bien ha ido introduciendo al paso del tiempo modificaciones más o menos relevantes, pero en ningún caso generalizadas. Las diferencias cualitativas entre escuelas de zonas diversas, y aun entre las de una misma zona, siguen siendo notables.

En principio, la etapa de enseñanza elemental —de cinco años de duración y que reúne a niños entre los 6 y los 11 años de edad— ha venido tradicionalmente dividida en dos ciclos. El primero de ellos dura dos años, durante cada uno de los cuales todas las enseñanzas están a cargo de un solo maestro y se desarrollan además de modo interdisciplinar, sin una estricta separación entre materias de enseñanza. Los objetivos prevalentes durante este ciclo son los de conseguir una cierta desenvoltura en las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo. No existe examen de paso entre los dos cursos del ciclo, pero sí al final del mismo (si bien hay que decir que en los últimos años este examen ha sido de hecho suprimido en muchas escuelas, desapareciendo así la idea misma de los dos ciclos y tendiéndose a considerar toda la escuela elemental como una etapa única). Durante el segundo ciclo sí está prevista la enseñanza de materias separadas, si bien se deja —teóricamente— al profesorado un cierto margen de acción en la organización de las mismas. Estas materias son las siguientes: religión, educación moral, cívica y física, historia, geografía, ciencias, aritmética y geometría, lengua italiana, dibujo y escritura, canto, actividades manuales y prácticas. Es común que en estos cursos colaboren en la docencia varios maestros.

A los efectos que aquí nos interesan, resulta claro que es esta línea programática la que de hecho ha servido y sirve de base a la programación actual de la escuela media. Sin embargo, no estará de más aludir también a las líneas que seguirá al parecer la nueva programación prevista, porque tarde o temprano ejercerá un indudable influjo en los programas de la escuela media.

Los nuevos programas elementales conservan algunos elementos de la antigua programación, tales como la división en dos ciclos de 2 y 3 años y la progresiva diferenciación de materias. En cuanto a estas últimas, hay algunas innovaciones de relieve, como

por ejemplo, la introducción de una lengua extranjera, una mayor atención a la educación estética, musical y motórica, la concesión de un espacio temporal separado a la enseñanza de las ciencias, lo que “consentirá una comprensión más profunda de la realidad natural y humana y del mundo tecnológico”<sup>10</sup>. Un área de estudios sociales tratará en conjunción temas de historia, geografía y otros aspectos de la vida social humana. En cuanto a la religión, “la escuela elemental ofrece a todos los alumnos la oportunidad de un conocimiento, comprensión y respeto de los valores religiosos”<sup>11</sup>, pero no muestra ya a la religión —a la manera de la vieja legislación de 1957— como “fundamento y coronación de la enseñanza”; lo que fue en 1957 objeto de fuertes protestas por parte de los laicistas. La enseñanza de las matemáticas adopta nuevos perfiles y queda reforzada.

Quizá sea oportuno traer aquí, como colofón de todo lo dicho, las palabras de un estudioso italiano, que resumen lo que parecen ser los principios de la nueva programación:

*“En este sentido, la Comisión se ha preocupado de asignar a la escuela una nueva centralidad cultural, una especificidad cultural que la lleve a redefinir tanto la vertiente de la socialización como la del aprendizaje.*

*En el plano de la socialización, ha reforzado la exigencia de una escuela/contexto rica en comunicación afectiva, social y ética, donde la socialización no se reduzca al estar juntos en el aula, a asumir modelos de comportamiento precocinados, confeccionados, sino que sea fruto de un mayor rigor científico para crear las condiciones de actividad del grupo, de interacción con los iguales y con el grupo social, condiciones que sirvan como campo y palestra de experimentación/construcción/elaboración de esquemas de naturaleza lógica, afectiva y ética.*

*En el plano del aprendizaje, o sea, la parte curricular, la Comisión está muy atenta a dos vertientes: un aprendizaje que reduzca la carga de tipo transmisor de la escuela, equipando sin embargo al niño completamente, armándolo hasta los dientes en todo lo que se refiere a los lenguajes, a lo ‘específico’ de cualquier disciplina, como los nuevos alfabetos, los nuevos lenguajes. Una escuela, pues, que afronte los conte-*

*nidos esenciales, los núcleos centrales, generativos de las disciplinas individuales, considerando el momento de la alfabetización fundamental para pasar a lo metacognoscitivo, a la nueva especificidad cultural a la que debe tender la escuela. Si la escuela pretendiese de hecho ser competitiva, en términos de pura transmisión de conocimientos, de reproducción de los mismos, con la informática, se prepararía a afrontar una batalla quijotesca, perdida de antemano. La calidad de la instrucción se identifica siempre en mayor medida con un enseñar a aprender, concebido como capacidad para desmontar, reparar, reconstruir, elaborar los conocimientos, como capacidad de observar-descubrir-producir cultura, y no tanto como capacidad de permanecer con la boca abierta para engullir conocimientos preconfeccionados y extraños"<sup>12</sup>.*

Los próximos años dirán en qué medida la escuela elemental italiana —que sin duda ha cosechado grandes éxitos, cuantitativos y cualitativos, en los últimos decenios— estará en disposición de aplicar estas nuevas y sugerentes líneas programáticas. No cabe duda de que acciones en este sentido exigirían un cambio sustancial de la orientación general y naturalmente, de la programación de la escuela media.

### **5.3.2. Líneas programáticas de la escuela secundaria superior**

El 28 de marzo de 1985 aprobó el Senado italiano un texto de Reforma de la Escuela Secundaria Superior, que espera ser legalmente ultimado en los próximos meses. ¿Lo será realmente? ¿Se llevará a la práctica? Después de años y años en los que la reforma de este nivel educativo se consideraba inminente por su absoluta necesidad, los estudiosos italianos tienen derecho a preguntarse si esta vez llegará a ponerse definitivamente en marcha. La bibliografía que ha venido produciéndose sobre la necesidad de la reforma es abundante<sup>13</sup>. Hoy por hoy, sigue todavía vigente el antiguo sistema, caracterizado, entre otras cosas, por una notable desvinculación entre la escuela media y la secundaria superior y por una diversificación institucional a todas luces excesiva y compleja.

Con respecto a la que hemos señalado como primera característica, se expresa así el último informe de la O.C.D.E.:

*"Hay un contraste sorprendente entre las condiciones muy flexibles a las que se somete el tránsito de la escuela secundaria de primer ciclo a la de segundo ciclo y la falta manifiesta de acuerdo entre estas dos categorías de establecimientos, tanto con respecto a su organización como con respecto a sus programas. Según los datos que hemos obtenido, sólo algunos centros secundarios de segundo ciclo habían establecido una cooperación con los de primer ciclo, bajo la forma de reuniones de profesores y de visitas de los alumnos del último año del primer ciclo a las escuelas vecinas del segundo ciclo. Estas relaciones son, sin embargo, ocasionales y, como regla general, parece no existir colaboración alguna entre los establecimientos de enseñanza de estos dos ciclos. Esta laguna resulta todavía más grave si se tiene en cuenta que las escuelas medias carecen de servicios de orientación profesional"*<sup>14</sup>.

La diversidad y complejidad de las instituciones dedicadas a la enseñanza secundaria es otra de las características tradicionales y que más ha venido siendo comentada y lamentada. Fadiga Zanatta ofrece en su libro el elenco completo, que no parece necesario recoger aquí. Recogeremos sólo sus conclusiones:

*"En nuestro país existen, por lo tanto, 21 tipos fundamentales de escuela secundaria, que comprenden, en conjunto, más de un centenar de direcciones especializadas.*

*Esta estructura, además de extremadamente compleja, es también muy rígida; de hecho, entre los diversos tipos de escuela no existen concretas posibilidades de pasaje. El sistema de las integraciones (es decir, el tránsito de un tipo de escuela a otro mediante pruebas de examen en materias integradas) resulta ser muy limitado y prácticamente inaplicable a gran escala, por cuanto requiere una preparación privada a las pruebas de examen que sólo poquísimos pueden permitirse. Una vez emprendida una determinada ruta, el destino escolar del alumno está casi definitivamente marcado. Estas elecciones*

*vienen determinadas por una compleja serie de factores subjetivos y objetivos; éstos últimos están ligados, aparte de a la situación del mercado laboral, a las condiciones geográfico-ambientales, al tipo de institutos existentes en el territorio y al origen social de los inscritos*"<sup>15</sup>.

En tales circunstancias, una alusión a los concretos planes de estudios resulta ociosa en nuestro caso. Por lo que hace a las instituciones más directamente encargadas de favorecer el tránsito a la universidad (*il liceo classico* e *il liceo scientifico*), puede observarse un notable predominio de las materias literarias (comprendido el latín en ambos casos) y una presencia mucho más modesta de las matemáticas y las ciencias (el porcentaje de dedicación a estas materias en el liceo científico es de un 27.5 por ciento, mientras que a las humanidades se dedica allí el 55.0 por ciento; en el caso del liceo clásico las proporciones son, respectivamente, del 20.9 por ciento y del 68.3 por ciento). Los institutos técnicos reservan una proporción importante del plan de estudios a las materias especializadas o profesionales (aproximadamente un 42 por ciento), pero, puesto que los talleres están instalados en el seno de las escuelas, las relaciones de los alumnos con las empresas y con las concretas necesidades laborales es más bien escasa. De otra parte, el *esame di maturità*, que abre las puertas de los estudios superiores a quienes terminan sus estudios secundarios en cualquier tipo de establecimiento (salvo en las *scuole magistrali* y en los *conservatori*), concede primordial importancia a la formación literaria.

Todo este ordenamiento está sin embargo, como hemos dicho, en proceso de cambio. La reforma apuntada prevé que todas las instituciones de nivel secundario superior reciban el nombre de *liceo* y articulen sus enseñanzas en dos ciclos: un *biennio*, en el que predominará la intención unificadora a través de un importante porcentaje de materias comunes para los alumnos de todas las secciones y que se convertirá en obligatorio para todos los jóvenes de la correspondiente edad (la escolaridad obligatoria pasará a ser, por tanto, de diez años) y un *triennio*, en el que predominarán las materias de especialización, aunque persistan también algunas de carácter común. El artículo 4 del texto aprobado dice que "los sectores en los que se articula la escuela secundaria son los siguientes: artístico, humanístico, de ciencias sociales e informaciones y cien-

tífico-tecnológico. Cada uno de los sectores se articula en direcciones o ramas, para asegurar una formación cultural y una preparación profesional polivalente y apta, bien para proseguir los estudios en las instituciones de enseñanza superior, bien para una directa inserción en el mundo laboral”.

El artículo 5 del referido texto aclara que “los planes de estudio de la escuela secundaria superior comprenden: 1) materias del área común, 2) materias propias de cada rama, 3) prácticas de laboratorio y de trabajo y 4) disciplinas y actividades electivas”, añadiéndose que “la enseñanza de la religión está asegurada en el cuadro de las finalidades de la escuela secundaria superior”. Por lo que se refiere a las prácticas de laboratorio y de trabajo, se dice que vendrán realizadas, “como norma, en colaboración con las estructuras productivas, de servicios y de formación profesional, a través de formas oportunamente autorizadas por el consejo escolar”. El artículo 6 menciona las áreas del saber que tendrán el carácter de materias comunes y que en concreto son: “la lengua, la literatura, las artes; el pensamiento filosófico, la historia, los movimientos culturales e ideales, las religiones, la realidad económica, social, jurídica y política; la matemática, el conocimiento científico del hombre, del ambiente y de la naturaleza; la tecnología, los modernos sistemas de información y comunicación”, pero inminentemente se aclara que “la pluralidad de objetivos culturales indicados no implica que cada uno de ellos corresponda a una materia distinta”. También viene establecido que “a partir del tercer año, a medida que se desarrollan las materias propias de cada rama, decrece el horario conjunto de las materias del área común”. Igualmente afirma este mismo artículo 6 que “a lo largo de todo el quinquenio, es obligatoria dentro del área común la enseñanza de, por lo menos, una lengua extranjera”, si bien quedan exceptuadas de dicha obligatoriedad las escuelas de las minorías lingüísticas reconocidas por la ley.

Dado el interés particular que aquí nos mueve, no parece adecuado perfilar con mayor detalle la reforma prevista. Queda claro que, de llevarse efectivamente a cabo, exigirá sin duda un replanteamiento en profundidad de los actuales programas de la *scuola media*. Es, como hemos visto, lo mismo que cabía decir con respecto a la anunciada reforma de la enseñanza elemental; lo cual sugiere muchas cosas, pero sobre todo, la necesidad de valorar con

gran cautela cuanto va a decirse a continuación con respecto a los actuales planes de estudios de la *scuola media*. Parece claro que en un futuro más o menos próximo estos planes habrán de alterarse considerablemente. Con todo, dada la connatural lentitud con que las reformas escolares caminan en Italia, es de esperar que la situación actual se prolongue todavía un apreciable número de años. No va a ser, por tanto, inútil el esfuerzo de análisis y comprensión que sin más demora vamos ya a emprender.

### **5.3.3. El plan de estudios de la escuela media: principios generales**

Utilizaremos aquí como documento de base los textos adjuntos al Decreto Ministerial de 9 de febrero de 1979.

La primera parte de una denominada Premisa General viene dedicada a analizar los principios y fines generales de la escuela media. Reproducimos a continuación algunos párrafos especialmente significativos:

*“La escuela media, según la ley que la creaba, concurre a promover la formación del hombre y del ciudadano según los principios sancionados por la Constitución y favorece la orientación de los jóvenes con miras a la elección de la actividad sucesiva.”*

*“La escuela media es formativa en cuanto se preocupa de ofrecer ocasiones de desarrollo a la personalidad en todas las direcciones (éticas, religiosas, sociales, intelectivas, afectivas, operativas, creativas, etc.). Favorece también, mediante la adquisición de conocimientos fundamentales específicos, la conquista de la capacidad lógica, científica, operativa y de las correspondientes habilidades y la progresiva maduración de la conciencia de sí y de la propia relación con el mundo exterior.”*

*“La escuela media ayuda por tanto al alumno a adquirir progresivamente una imagen cada vez más clara y profunda de la realidad social, a reconocer las actividades con las que el hombre provee a la propia supervivencia y transforma las*

*propias condiciones de vida y a comprender la relación existente entre las vicisitudes históricas y económicas, las estructuras, los agregados sociales y la vida y las decisiones del individuo."*

*"La escuela media es orientadora en cuanto favorece la iniciativa del sujeto hacia su propio desarrollo y lo pone en condiciones de conquistar su propia identidad frente al contexto social, a través de un proceso formativo continuo al que deben concurrir unitariamente las diversas estructuras escolares y los diversos aspectos de la educación."*

*"Consecutiva de la escuela primaria, la escuela media se coloca en el interior del proceso unitario de desarrollo de la formación, que se consigue a través de la continuidad dinámica de los contenidos y de las metodologías en el marco de la enseñanza obligatoria; persigue con desarrollos originales, conforme a su naturaleza de escuela secundaria de primer grado, la consecución de una preparación cultural de base y pone los fundamentos para una ulterior educación permanente y recurrente. Como tal, no se orienta sólo al acceso a la escuela secundaria de segundo grado, aunque constituya el presupuesto indispensable para cualquier avance escolar ulterior"<sup>15</sup>.*

En esta misma parte se llevan a cabo algunas consideraciones sobre la necesidad de colaboración entre familia y escuela, sobre la profesionalidad característica de los docentes de este nivel (insistiendo en la necesidad de su continua puesta al día) y sobre la libertad de enseñanza y el respeto hacia los derechos del alumnado.

La parte II está consagrada a poner de relieve las características de orden psicológico que afectan a la escuela media, características fundadas en el hecho de ser una institución dedicada a preadolescentes. De aquí ha de derivarse una atención más cuidadosa a la individualización de las intervenciones educativas y a la creación de un clima que haga posible las relaciones de carácter interpersonal.

La parte III lleva por título "Programación educativa y didáctica" y alude a algunos aspectos generales de la programación, insistiendo de modo especial en que la tarea de coordinación de las

enseñanzas constituye una importante responsabilidad del “consejo de curso”, al que ya nos referimos oportunamente. Es interesante el párrafo que alude a las diferentes fases de la programación, y por eso lo transcribimos seguidamente:

*“Esta caracterización postula un proyecto educativo didáctico que comprende orgánicamente los siguientes pasos:*

*a) individualización de las exigencias del contexto socio-cultural y de las situaciones de partida de los alumnos;*

*b) definición de los objetivos finales, intermedios e inmediatos que afectan al área cognoscitiva, al área no cognoscitiva y a las interacciones entre ambas;*

*c) organización de la actividad y de los contenidos en relación con los objetivos establecidos;*

*d) individualización de los métodos, materiales y subsidios adecuados;*

*e) observación sistemática de los procesos de aprendizaje;*

*f) proceso evaluador esencialmente dirigido, bien a las adecuadas intervenciones culturales y educativas, bien a la constante verificación de la acción didáctica programada;*

*g) verificaciones continuas del proceso didáctico que informen sobre los resultados alcanzados y sirvan de guía para las intervenciones subsiguientes”<sup>16</sup>.*

Es interesante también el párrafo referente a las acciones de integración con la comunidad:

*“Particular atención deberá prestarse, por parte del claustro de profesores y del consejo escolar, al conocimiento de las exigencias manifestadas por la comunidad social dentro de la cual desarrolla la escuela su acción, asumiendo también los problemas presentados por particulares situaciones de marginación cultural o social y promoviendo intervenciones capaces de eliminarlas, en el cuadro de la educación permanente programada por el distrito escolar”<sup>17</sup>.*

### 5.3.4. El plan de estudios de la escuela media: horarios asignados a las materias de enseñanza

Vimos ya la concreta composición del plan de estudios que fue inicialmente adoptada en el momento de la creación de la escuela media única. Ya dijimos entonces que ese plan sufrió importantes modificaciones posteriores, referentes a puntos tan relevantes como la supresión del principio de optatividad, aplicado en los inicios a algunas materias, y la eliminación de la lengua latina, materia optativa que sin embargo resultaba obligatoria para quienes pretendían ingresar después en el liceo clásico.

Es ya hora de mostrar aquí (Tabla XV) el plan de estudios actualmente vigente, con expresión de las horas semanales de clase exigidas para cada materia, así como del tipo de examen que debe ser practicado al término de cada curso escolar:

TABLA XV

Materias de enseñanza	Horas semanales			Tipo de examen
	Curso I	Curso II	Curso III	
Religión	1	1	1	—
Italiano	7	7	6	E. O.
Historia, Educación cívica y Geografía	4	4	5	O.
Lengua extranjera	3	3	3	E. O.
Ciencias matemáticas, químicas, físicas y naturales	6	6	6	E.* O.
Educación técnica	3	3	3	O.
Educación artística	2	2	2	O.
Educación musical	2	2	2	O.
Educación física	2	2	2	O.
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	

E: Escrito.

O: Oral.

E,\*: Escrito sólo para matemáticas.

Las 30 horas de actividad docente prevista se desarrollan a lo largo de seis días por semana, de lunes a sábado, con un horario generalmente corrido de cinco horas diarias. Pero la Ley de 1962, creadora de la escuela media, establece que

*“según las modalidades que deben ser establecidas por orden ministerial y previa comprobación de las posibilidades locales, viene instituida, para el estudio subsidiario y para las actividades libres complementarias, una prolongación horaria (doposcuola) de por lo menos 10 horas semanales, cuya asistencia es optativa y gratuita”<sup>18</sup>.*

Sin embargo, la incidencia del *doposcuola* se ha limitado frecuentemente a un número reducido de centros, siendo muchos los que no lo practican de forma alguna. Fadiga Zanatta lo ha explicado así:

*“Con respecto al doposcuola, nacido ya asfixiado a causa de su optatividad y del horario limitado, por un lado permanecían oscuros sus principios informativos y sus contenidos (los planes de estudio no hacen ninguna referencia explícita al doposcuola) y por otro, posteriores disposiciones limitativas venían emanadas para su funcionamiento. Ante todo, mientras el dictado de la ley induce a pensar que la institución del doposcuola sea obligatoria, aunque la participación o asistencia de los alumnos a la misma sea optativa, las normas ministeriales consideran optativa incluso la institución. La falta de una obligación precisa impide obviamente un serio esfuerzo para eliminar las dificultades de tipo objetivo y organizativo que se oponen a la institución del doposcuola (por ejemplo, la existencia de dobles turnos de escolaridad, que no consiente la utilización de las aulas para las actividades complementarias)”<sup>19</sup>.*

Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que nuevas disposiciones, emanadas sobre todo en 1977 y puestas en vigor a partir del curso 1979-80, han favorecido la organización de “actividades integrativas” o complementarias en las escuelas, por el procedimiento de autorizar a los maestros a dedicar una parte importante de su

horario obligatorio de docencia a tales actividades. Los centros han tenido, pues, la oportunidad de organizarlas, pero a menudo sin saber a ciencia cierta qué es lo que había que organizar; de tal modo que en muchas ocasiones, como pone de relieve el reciente informe de la O.C.D.E.<sup>20</sup>, los profesores se han dedicado a repetir las lecciones que ya daban por la mañana, en el horario habitual. Las experiencias que se han llevado a cabo, por otra parte, con respecto a lo que en Italia se denomina *tempo pieno* (es decir, horario no sólo de medio día, sino de mañana y tarde), se han extendido en escasa medida. En resumidas cuentas, lo que sigue contando fundamentalmente para la mayoría de los alumnos es el plan de estudios normal, recogido más arriba, a cuyas materias y áreas de actividad haremos precisa referencia en las páginas que siguen.

#### 5.4. LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA

El Decreto Ministerial de 1979, relativo al plan de estudios, abre su cuarta parte, específicamente dedicada a las asignaturas, con una llamada a la unidad de la educación, primero, y a la interdisciplinaria, después.

*“En su especificidad diferenciada, las disciplinas son instrumento y ocasión para un desarrollo unitario, aunque articulado y rico, de funciones, conocimientos, capacidades y orientaciones indispensables para la maduración de personas responsables que estén en disposición de elegir. Se trata, por lo demás, de satisfacer la exigencia manifestada por el preadolescente de pasar de experiencias de la vida más globales y de cultura más indiferenciadas, propias de la escuela primaria, a otras más articuladas y específicas de la escuela secundaria de primer grado, sobre la línea de una necesaria y apropiada pluralidad de disciplinas y de las contribuciones que ellas proporcionan”<sup>21</sup>.*

Por lo que se refiere a la interdisciplinaria, el citado documento toma como base de planteamiento la necesidad de que en el alumno se produzca una “unidad del saber”:

*“En consecuencia, pueden establecerse modalidades de cooperación entre las diversas enseñanzas, evitando, no obstante, aproximaciones forzadas o puramente extrínsecas. Tal cooperación deberá posibilitar que se persigan, por caminos diversos, los objetivos de la programación educativa y que se pongan a disposición de otras disciplinas las contribuciones específicas de uno y otro ámbito. Resultará por tanto pedagógica y didácticamente útil programar las interrelaciones de las diversas disciplinas con miras a una aproximación cultural a la realidad más motivada y concreta, tendente a la adquisición de un saber articulado y a la vez unitario (piénsese, por ejemplo, la contribución que la educación lingüística puede dar a la comprensión de los términos científicos y del lenguaje matemático, o viceversa...; o bien, los modelos de claridad de pensamiento y de capacidad de expresión promovidos por la educación artística y musical a través de los lenguajes no verbales pertenecientes a esos dos campos)”<sup>22</sup>.*

Como puede observarse, estas recomendaciones se dejan al buen entender e iniciativa de los docentes y están por ello supeditadas a las diferentes condiciones de los centros y sobre todo, al grado de formación y de interés que el profesorado posea. De ahí que existan muchas diferencias entre los centros en iniciativas de este tipo.

Antes de entrar en el examen concreto de cada materia de enseñanza, el documento lleva también a cabo ciertas reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y la gradual sistematización de las experiencias y los conocimientos, advirtiendo también sobre la necesidad de preparar a los alumnos para una comprensión crítica de los mensajes tan frecuentemente transmitidos hoy por los modernos medios de comunicación. Llama igualmente la atención sobre la necesidad de operar una socialización y un entrenamiento en la vida democrática a través, sobre todo, del trabajo de grupo:

*“La escuela media concurre a la formación del ciudadano tanto mediante la propuesta de perspectivas culturales, ofrecidas por todas las disciplinas y por todas las actividades..., como mediante experiencias concretas de cooperación, comenzando por las constituidas por el procedimiento didáctico*

*del trabajo en grupo, del cual, por encima de mitificaciones erróneas, se debe utilizar la función de estímulo a la obra conjunta en el respeto recíproco, constituyendo así un útil entrenamiento del comportamiento democrático. Evidentemente, el trabajo de grupo deberá ser actuado de tal manera que resalte la contribución de cada uno y no suprima el momento de la reflexión y del estudio personal*"<sup>23</sup>.

Particularmente interesante es también la referencia explícita a despertar sentimientos de pertenencia a la comunidad europea y mundial en los alumnos:

*"Poniendo a los alumnos en contacto con los problemas y las culturas de sociedades diferentes de la italiana, la escuela media favorecerá también la formación del ciudadano de Europa y del mundo, educando a una postura mental de comprensión que supere cualquier visión unilateral de los problemas y aproxime a la intuición de valores comunes de los hombres pese a la diversidad de civilizaciones, culturas y estructuras políticas"*<sup>24</sup>.

Pasemos ya, siguiendo el mismo orden del documento, a referirnos a cada una de las materias que conforman el plan de estudios.

#### **5.4.1. Lengua italiana**

En el caso del italiano, como en el de las restantes materias, no podremos llevar aquí a cabo un razonamiento tan extenso como el que consta en el documento. Nos limitaremos a transcribir algunos párrafos especialmente significativos del mismo o a resumir los puntos de vista prevalentes.

La lengua italiana viene inserta en el campo más amplio de las enseñanzas lingüísticas, que integran también a la lengua extranjera. Se dice a este respecto que

*"es objetivo de las enseñanzas lingüísticas el hacer conseguir al alumno —también mediante una coordinación de*

*objetivos y métodos— la posesión más amplia y segura posible de la lengua italiana y de la lengua extranjera.*

*En la escuela media, la enseñanza de la lengua italiana, en continuidad con los aprendizajes de la escuela elemental, contribuye a la madurez y al desarrollo de la comprensión y de la producción del lenguaje oral y del lenguaje escrito mediante la interdependencia del escuchar, hablar, leer y escribir según las diversas funciones y variedades de la lengua, con la mirada puesta tanto en el dominio de los contenidos como en una gradual adquisición de la corrección formal. El primer objetivo tiende a desarrollar las capacidades de comprender y organizar la estructura del discurso hablado y del escrito en sus respectivas características, en cuanto lo hablado y lo escrito comportan técnicas y modalidades expresivas diferentes por tratarse de aspectos complementarios. El segundo objetivo se alcanza mediante la buena percepción del lenguaje hablado, una pronunciación más que aceptable, la lectura rápida y expresiva y una escritura correcta incluso desde el punto de vista ortográfico*''<sup>25</sup>.

A esta expresión de objetivos siguen unas indicaciones de carácter metodológico, que comienzan por conferir notable importancia a los diversos tipos de lenguaje (familiar, burocrático, científico, político, deportivo, publicitario, tecnológico, etc.). Tras recomendar que el docente favorezca la lectura libre y agradable por parte del alumno, ayudándole sólo con preguntas y diálogos tendentes a una buena comprensión del texto, el documento avisa sobre la utilidad de las síntesis orales y escritas y muy especialmente, sobre la necesidad de la lectura personal, fuera del aula. Ocupa después la atención del documento el problema de la gramática, en cuanto "reflexión sobre la lengua en acción", recomendándose unir al estudio de la lengua actual el de su evolución a través del tiempo y el de su fuente u origen latino. Por último, se llega a una recapitulación sobre las que deben considerarse como las tres partes fundamentales del programa de contenidos:

- a) Educación para escuchar, hablar, leer y escribir.
- b) Reflexión sobre la lengua.
- c) Referencia al origen latino de la lengua y su evolución histórica.

### 5.4.2. Historia, Educación Cívica y Geografía

Aunque estas tres materias figuran unidas en el horario semanal (con una dedicación de cuatro horas semanales al conjunto), en el documento vienen tratadas separadamente. Se da así a entender que no se trata de aglutinar las tres áreas en una materia de carácter interdisciplinar, sino de tocar uno por uno los diversos campos, estableciendo quizá entre ellos algunas conexiones, pero sin mezclarlos. Debe recordarse, por otra parte, que el profesor encargado de impartir esta asignatura de conjunto es el mismo profesor de italiano, el cual tiene así, por tanto, la ocasión de llevar a cabo esporádicas acciones de tipo interdisciplinar, ocasión que sin embargo —y esa parece ser la finalidad de tratar cada campo separadamente— no debe prodigar en exceso.

Por lo que se refiere a la **Historia**, su enseñanza

*“debe, antes que nada, proponerse el hacer comprender que la experiencia del recuerdo es un momento esencial no sólo en la actuación cotidiana de cada ciudadano, sino también en la vida de la comunidad humana (local, regional, nacional, europea, mundial) a la que el propio individuo pertenece”.*

*“En concreto, el objetivo que el profesor de escuela media debe proponerse es el de conducir a los alumnos, por un lado, a percibir la dimensión temporal del fenómeno histórico, por otro, a darse cuenta de que el trabajo historiográfico debe obedecer a reglas que garanticen la veracidad de la operación y el control de los resultados y por último, a considerar, como prueba de juicio crítico, las soluciones que los hombres y la sociedad han dado en el tiempo a sus problemas”<sup>26</sup>.*

Los contenidos que se recomienda incluir son los relacionados con la formación y el desarrollo (“sobre todo, aunque no exclusivamente, en el mundo clásico y en la Europa medieval, moderna y contemporánea”) de las formas de organización de la vida asociada, conflictos políticos y económicos, instituciones jurídico-administrativas y religiosas, etc.

Más en concreto, se recomienda una repartición de los contenidos en los tres cursos siguiendo un criterio cronológico:

- Curso I: de la prehistoria al siglo IX.
- Curso II: del siglo X a 1815.
- Curso III: de 1815 a nuestros días.

Por lo que se refiere a la **Educación Cívica**, se insiste considerablemente en que no debe ser concebida sólo como una materia específica dentro del plan de estudios, sino también como un esfuerzo colectivo que encuentre eco en la práctica totalidad de las materias del plan de estudios y en las actividades organizadas por la escuela. Además,

*“la educación cívica, en cuanto específica materia de enseñanza prevista en el plan de estudios, tiene como objeto el aprendizaje de las reglas fundamentales de la convivencia civil, en tanto que resultado de un proceso histórico que ha fraguado en formulaciones jurídicas positivas y que es además el presupuesto de futuros desarrollos.*

*La enseñanza de esta materia es confiada al docente de las materias literarias por su reconocida oportunidad de desarrollar el tratamiento de sus contenidos específicos en constante relación con la enseñanza de la historia.*

*El núcleo fundamental de los contenidos viene dado por el texto de la Constitución italiana, Ley Fundamental del Estado y expresión sintética de nuestra convivencia civil, que necesita de la colaboración de todas nuestras fuerzas para su completa realización”<sup>27</sup>.*

A la **Geografía** se concede, sobre todo, la virtualidad de formar a los alumnos para una verificación e interpretación de la relación dialéctica existente entre el hombre y la naturaleza. El contenido que se le asigna puede captarse de modo especial acudiendo a los párrafos que hablan de la materia específica reservada a cada curso, y que es concretamente:

- Curso I: Conocimiento de los principales aspectos geográficos (físicos, biológicos, antropológicos, socio-económicos) del paisaje local. Hay que partir de la propia región para abarcar el estudio geográfico de Italia.
- Curso II: Estudio particular de Europa y del área mediterránea.

- Curso III: Estudio de los más significativos países del mundo. "El alumno, con oportunas referencias y descubrimiento progresivo de conexiones, llegará así a la comprensión no sólo de los ambientes geográficos, sino también de la interacción entre ambientes y poblaciones, y entre pueblos y pueblos"<sup>28</sup>.

### 5.4.3. Lengua extranjera

*"Objetivo principal es la comprensión de la importancia de la lengua extranjera como instrumento de comunicación, teniendo en cuenta que se vive en una época en la cual las relaciones con otros países resultan indispensables, en particular en el ámbito de la Comunidad Económica Europea, de la que Italia es miembro efectivo".*

Es interesante observar que, incluso cuando se habla de los objetivos de esta materia, parece prevalecer un interés por conseguir a través de ella resultados concretos:

*"El estudio de la lengua extranjera debería alcanzar resultados precisos en el plano de la utilización lingüística y adecuados al nivel de edad de los alumnos. Tales resultados son mensurables en base a la efectiva posesión, por parte de los alumnos, de habilidades operativas, receptivas y productivas, tanto en lo que afecta a la lengua oral como a la escrita..."<sup>29</sup>*

El documento se refiere después con cierto detalle a una articulación de los contenidos en los tres cursos, pero siguiendo siempre una misma línea que da preferencia absoluta al conocimiento y la práctica del lenguaje vivo, a través de lecturas, ejercicios de pronunciación, dictados, resúmenes y otros ejercicios de redacción, debates, etc.

*"Al finalizar el ciclo, el alumno debería estar en posición de utilizar el conocimiento de la lengua, por lo menos para situaciones prácticas esenciales: capacidad de comprender, leer y expresarse en la lengua extranjera"<sup>30</sup>.*

Sin embargo, es más que dudoso que esto se consiga en la gran mayoría de los casos. El último informe de la O.C.D.E. recoge precisamente este punto entre las cuatro mayores dificultades con que tropieza hoy la escuela media italiana. Vale la pena transcribir la apreciación del equipo de expertos:

*“Enseñanza de las lenguas extranjeras. En muchos países, el tema es preocupante: éste es el caso de Italia. Horas de enseñanza muy numerosas y muy costosas para resultados mediocres. Las dificultades son además más serias en Italia, en cuanto se observa allí un contraste flagrante entre los deseos de los alumnos (en un 80 por ciento, a favor del inglés) y las calificaciones de los profesores, formados en una época todavía reciente en la que el francés era la lengua más extendida. Bajo la presión de esta demanda, unos profesores se han ‘reconvertido’ voluntariosamente de una lengua a otra, pero la situación más frecuente es la de que los profesores de una escuela dada se dividen mitad por mitad ambas lenguas, echándose a suerte entre los alumnos candidatos al inglés quiénes estudiarán, pese a todo, francés. La solución no es quizá muy satisfactoria, pero ¿sería mejor estudiar la lengua de propia elección con un profesor que no la conoce? Hay también una demanda excesiva de lenguas muertas en detrimento de las lenguas vivas”<sup>31</sup>.*

#### **5.4.4. Ciencias matemáticas, químicas, físicas y naturales**

Otro motivo de extrañeza para los observadores de la O.C.D.E. es que “las matemáticas y las ciencias son fundidas en un mismo horario y enseñadas por el mismo profesor”<sup>32</sup>. El documento ministerial da incluso indicaciones concretas sobre los objetivos de este grupo de materias, aunque después lleva a cabo algunas otras separadamente para las matemáticas y para las ciencias experimentales.

Vale la pena señalar la exposición de los objetivos comunes recogidos por el documento:

*“Es objetivo calificado del proceso educativo a través de tales enseñanzas la adquisición por parte del alumno del método científico, en cuanto método rigurosamente racional de conocimiento que se concreta en las capacidades conceptuales y operativas de:*

- *examinar situaciones, hechos y fenómenos;*
- *reconocer propiedades variantes e invariantes, analogías y diferencias;*
- *registrar, ordenar y correlacionar datos;*
- *ponerse problemas e imaginar soluciones;*
- *verificar si hay correspondencia entre hipótesis formuladas y resultados experimentales;*
- *encuadrar en un mismo esquema lógico cuestiones diversas;*
- *comprender la terminología científica corriente para expresarse de modo claro, riguroso y sintético;*
- *usar y elaborar lenguajes específicos de la matemática y de las ciencias experimentales, lo que contribuye también a la formación lingüística;*
- *considerar críticamente afirmaciones e informaciones, para llegar a convicciones y decisiones responsables”<sup>33</sup>.*

Tras estas reflexiones, el documento recomienda particular atención a las disposiciones típicas de los preadolescentes, de tal modo que se estimule su curiosidad e intuición mediante experimentos comprensibles y consecuentes reflexiones sobre los mismos. “En muchos casos –se dice– la indagación experimental y la matemática podrán proseguirse conjuntamente durante largo tiempo, integrándose sin confundirse”<sup>34</sup>.

Por lo que se refiere a los contenidos **matemáticos**, el plan de estudios destaca los siguientes; para ser tratados en los tres cursos de manera progresiva:

- 1.– La geometría, primera representación del mundo físico.
- 2.– Conjuntos numéricos.
- 3.– Matemática de la certeza y matemática probabilística.
- 4.– Problemas y ecuaciones.
- 5.– El método de las coordenadas.

6.— Transformaciones geométricas.

7.— Correspondencias. Analogías estructurales.

Los contenidos de las ciencias experimentales vienen también mostrados en conjunto, es decir, sin referencia a los cursos concretos en que deberán ser programados. Son los siguientes:

- Materia y fenómenos físicos y químicos (estados de agregación de la materia, caracterización y transformación de las sustancias, el equilibrio y el movimiento, la luz y el sonido, electricidad y magnetismo).

- La Tierra en el Sistema Solar (atmósfera, hidrosfera y litosfera y sus interacciones, evolución de la Tierra, la corteza terrestre como sustrato para la vida, el Sistema Solar).

- Estructura, función y evolución de los seres vivos (niveles de organización de la vida, los ecosistemas).

- El hombre y el ambiente (el individuo, poblaciones, comunidad y ambientes humanos, educación para la salud).

- Progreso científico y sociedad (energía, ciencia y sociedad).

#### 5.4.5. Educación técnica

Como se recordará, esta materia figuraba en el plan de estudios inicial de la escuela media como materia obligatoria sólo para el primer curso y como optativa durante los dos restantes. El nombre que lucía entonces era también diferente: "Aplicaciones técnicas". Actualmente, y con el nombre que encabeza estas líneas, es una asignatura obligatoria para todos los cursos y alumnos, al igual que todas las demás del plan de estudios.

Dada la novedad de la materia, el documento comienza en este caso por llevar a cabo algunas reflexiones sobre los fundamentos culturales de la misma. Después se enuncian sus objetivos, estableciéndose en primer lugar que

*"la educación técnica se propone valorar el trabajo como ejercicio de operatividad, junto a la adquisición de conocimientos técnicos y tecnológicos"*<sup>35</sup>.

Resumimos a continuación las indicaciones programáticas, comenzando con los **conocimientos y capacidades** exigibles a los alumnos. Se trata, en definitiva, de tres grandes componentes a los que debe orientarse tanto el conocimiento como las habilidades particulares de los alumnos; a saber:

“a) Los grandes sectores de la producción (primaria, secundaria y terciaria) relativos a las necesidades fundamentales de la sociedad humana y las tecnologías empleadas en ellos.”

“b) Los métodos, instrumentos, procedimientos, principios científicos y algunas técnicas y tecnologías (con referencia incluida a posibles riesgos de algunas), elegidas sin pretensión de conseguir una especialización”. Se añaden algunos ejemplos, como las instalaciones eléctricas y electrónicas, la resistencia de estructuras, las artes gráficas, textiles, cerámicas y cinematográficas, los medios de comunicación e información, la elaboración de las informaciones.

“c) Algunos principios generales que afectan a la economía, la técnica, la tecnología y su relación con el hombre y con el ambiente, como por ejemplo, estructura de las máquinas y relación hombre-máquina, la medida en los procedimientos técnicos, los lenguajes artificiales, la relación técnica-ambiente y técnica-naturaleza y la organización del trabajo”<sup>36</sup>.

A continuación recomienda el documento, como **itinerario didáctico**, una realización de este programa a través, sobre todo, de experiencias concretas, en base a las cuales se añadan los conocimientos teóricos.

*“En cualquier caso —se añade— es bueno interesar a los alumnos, a lo largo de cada año y durante todo el trienio, en una pluralidad de experiencias. Por lo demás, ninguna de ellas debe ser dimensionada de manera tal que consienta el desarrollo de un conjunto de conocimientos”<sup>37</sup>.*

#### 5.4.6. Educación artística

*“Cometido fundamental de la educación artística es el de promover y desarrollar las potencialidades estéticas del pre-adolescente, ...*

*El programa de educación artística no requiere la división de los diversos argumentos por cursos, ni una inmodificable progresión de las operaciones creativo-visuales. De ahí se sigue la necesidad, en la selección de temas y experiencias, de tener en cuenta las exigencias de los alumnos en el cuadro de la programación educativa y didáctica efectuada en el ámbito del consejo de curso”<sup>38</sup>*

El documento señala ampliamente los objetivos que deben conseguirse mediante esta enseñanza: adquirir y expresar la experiencia del mundo y de sí mismo, desarrollar modalidades generales del pensamiento, tomar conciencia del propio patrimonio cultural. Y como objetivos más específicos: tomar conciencia de los mensajes visuales, madurar las capacidades perceptivas, educarse en la capacidad expresiva, adquirir conocimiento de la estructura del lenguaje visual, adquisición de instrumentos técnicos, desarrollar la capacidad de lectura crítica de los mensajes visuales y adquirir una metodología operativa, teniendo presentes las diversas técnicas utilizables (gráficas, pictóricas, plásticas, fotográficas, constructivas, de animación, etc.).

Se llevan también a cabo algunas indicaciones sobre el programa a seguir, recomendándose afrontar los siguientes aspectos: la figura humana, el ambiente natural (mineral, vegetal, animal), el ambiente transformado por el hombre (urbano, industrial, agrícola, etc.), las expresiones artísticas del presente y del pasado, los productos de la artesanía, los productos del “diseño industrial” y los aspectos visuales de los “mass-media” (publicidad, tebeos, TV, etc.).

#### 5.4.7. Educación musical

*“Objetivo primario de la educación musical es promover la participación activa del preadolescente en la experiencia de la*

*música, en su doble aspecto de expresión-comunicación (momento de "hacer música") y de recepción (momento de "escuchar").*

Aunque también en este caso, como en el anterior, se recuerda que sería inoportuno llevar a cabo una programación detallada y una división de argumentos o quehaceres por curso, se señalan sin embargo algunos contenidos que podrían acometerse:

- 1.— educación del oído musical, en cuanto capacidad para discriminar y memorizar los acontecimientos sonoros y también en cuanto capacidad para reproducir el sonido, especialmente mediante la voz;
- 2.— aprendizaje de la notación musical;
- 3.— audición crítica de obras musicales;
- 4.— actividades expresivo-creativas (reproducir modelos musicales, vocal o instrumentalmente, crear o contribuir a la creación de modelos nuevos sencillos, etc.).

#### **5.4.8. Educación física**

Después de aclararse que "el programa es único para todo el trienio y común para ambos sexos", el documento de referencia lleva a cabo una descripción bastante pormenorizada de los principios, objetivos y métodos. Destacaremos aquí simplemente los aspectos fundamentales que se pretenden cubrir:

- 1.— potenciamiento fisiológico (función cardio-respiratoria, potencia muscular, movilidad y soltura articular, velocidad);
- 2.— consolidación y coordinación de los esquemas motóricos fundamentales;
- 3.— actividad motórica como lenguaje;
- 4.— actividades al aire libre;
- 5.— preparación para la práctica deportiva.

### 5.4.9. Religión

Dado que se trata de un tema de carácter concordatorio, el documento legal que establece la programación de la enseñanza de la religión en la escuela media no es el hasta ahora analizado Decreto Ministerial, sino un Decreto del Presidente de la República (D.P.R. nº 50) emanado también con fecha 6 de febrero de 1979.

Una vez establecido que “la enseñanza de la religión tiende a la educación de la conciencia religiosa, en relación al desarrollo psicológico, cultural y espiritual del alumno y a su contexto histórico y cultural”, se proporcionan algunas indicaciones programáticas de carácter general, sobre la base de que “la actividad didáctica se lleva a cabo teniendo siempre presente el núcleo esencial del cristianismo: el Evangelio de Jesucristo muerto y resucitado”<sup>39</sup>. En cuanto al desarrollo del programa a lo largo de los tres cursos, vienen previstas las siguientes áreas temáticas:

Curso I: Encuentro con la persona y el misterio de Jesucristo en la historia de la salvación (precedentes, vida de Jesús, etc.).

Curso II: Profundización del “sentido de pertenencia a Cristo en la Iglesia, tal y como se expresa particularmente en el itinerario de la “iniciación cristiana” (bautismo, confirmación, eucaristía) y en el sacramento de la penitencia”. Se añaden además algunos elementos de historia de la Iglesia, relativos especialmente a los primeros cristianos (sobre la base de las Actas de los Apóstoles) y a la difusión del Evangelio en Italia y Europa.

Curso III: “Contenido central de la enseñanza de la religión en el curso conclusivo, en relación con las concretas situaciones del preadolescente, es la vida del Espíritu Santo”. “A través de referencias culturales e históricas documentadas se afrontarán, desde el punto de vista moral y religioso, algunos problemas que en diferente medida advierten los alumnos, por ejemplo, la educación afectiva y sexual, la justificación social y los problemas de la edificación de la paz en la libertad”<sup>40</sup>.

## 5.5. FALENCIAS PRINCIPALES DE LA ESCUELA MEDIA ITALIANA

Hemos recogido ya aquí el criterio de los expertos que realizaron el último informe de la O.C.D.E. sobre el sistema educativo italiano, con respecto a una de las consideradas como principales dificultades existentes a nivel de *scuola media*: la insatisfactoria situación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Vamos a recoger ahora otras tres importantes dificultades admitidas también por esos expertos, a las que añadiremos nosotros otra de no poca importancia: la defectuosa —al menos en determinados aspectos— formación del profesorado de este nivel.

Indudablemente, la falencia que más llama la atención, dado el concreto carácter de este nivel de estudios, es la ausencia casi absoluta de servicios y tareas de **orientación escolar y profesional**. Veamos cómo lo expresa el informe de la O.C.D.E.:

*“Única, ya sin optatividades, la escuela media no prepara en absoluto, por su propio funcionamiento, a realizar elecciones. Ahora bien, las elecciones que deben ser afrontadas en el momento de abandonarla son capitales y difíciles. La formación para la orientación exige, pues, un trabajo específico, y hay que reconocer que no se hace en absoluto. La ley ha distinguido entre la orientación profesional, confiada a las regiones, y la orientación escolar, conservada por el Estado. De acuerdo con lo que nosotros hemos visto, los servicios regionales de orientación son esqueléticos y la orientación escolar es inexistente. Reconocemos que el sistema no incita en absoluto a ocuparse de ella. Dado que la elección de los alumnos en cuanto a las diversas vías de enseñanza secundaria superior resulta totalmente libre, las autoridades escolares no se sienten investidas de obligaciones a este respecto.*

*No recomendaríamos nosotros poner en marcha un servicio especializado exterior a los centros. Hemos visto en Roma una escuela media que podría probar que es posible, con el simple recurso del profesorado, practicar una educación de la capacidad de elegir inteligente y eficaz. El sistema de las 160 horas podría prestarse a esto admirablemente. Sería conveniente divulgar mejor el conocimiento de experiencias*

*como ésa y difundir los instrumentos que en base a la misma se han elaborado*"<sup>41</sup>.

La mayoría de los estudiosos y de los docentes italianos comparte este parecer y aun extreman sus críticas a esta completa o casi completa falta de servicios de orientación. Dadas las premisas establecidas por la legislación actual, mucho nos tememos que se intente buscar soluciones a través de unos servicios regionales de orientación, ajenos y exteriores a las escuelas, pese a la recomendación contraria de los expertos de la O.C.D.E. Si los educadores de cada centro no colaboran intensamente —y en algunos casos, no protagonizan incluso— en las tareas de orientación, ésta seguirá sin llevarse a cabo. Desde luego, parece también conveniente algún servicio exterior que facilite a las escuelas un contacto asiduo y práctico con las empresas y las actividades productivas y profesionales del entorno, pero las acciones fundamentales deben ser acometidas desde la escuela.

Hemos hecho ya referencia oportuna a otra de las dificultades denunciadas por el informe de la O.C.D.E.: la inadecuada **conexión de la escuela media con otros ciclos**, particularmente el elemental y el secundario superior. El tema es tan importante que, sin embargo, vale la pena insistir de nuevo en la necesidad de superar la actual situación. Tal superación comportará muy probablemente una reforma en profundidad, como dijimos, de los planes de estudios actuales. Pero no bastaría tampoco con eso. Hará falta además crear canales de comunicación permanente tanto con la escuela elemental como con los recientemente reformados *licei*.

La última dificultad a la que alude el informe de la O.C.D.E. hace referencia a los **equipos pedagógicos** existentes. Reparemos en el texto:

*“El reforzamiento, decidido en 1979, de las enseñanzas científicas, técnicas y artísticas corre el riesgo de quedarse en letra muerta si los centros no son dotados de adecuados equipos. Uno se sorprende, en sus visitas, por el contraste entre su relativa insuficiencia y la abundancia de personal, comprendido el personal de servicio. Otro tipo de equipamiento se echa notablemente en falta, pero éste, por el contrario, no se desarrollará a no ser que le sea aportado, de una*

*manera u otra, el personal debido: se trata de las bibliotecas y de las oficinas de documentación. Resultan indispensables para dar un cauce al trabajo autónomo de los alumnos, a la individualización pedagógica. Es cierto que hemos visto en todas partes una sala con libros, pero para enriquecer los fondos, para convertirlos en explotables, para ponerlos de modo continuo a disposición de los profesores y de los alumnos, es necesario dotarles de personal permanente. ¿No habría aquí un medio particularmente útil de emplear los excedentes de personal que comienzan a producirse en ciertos lugares?*

*Los equipos materiales, como los locales, sobre los que podrían hacerse observaciones del mismo tenor, dependen de las colectividades locales. Su estado depende por tanto del presupuesto que ellas tengan, pero también de su interés. Ahora bien, la repartición de las competencias administrativas no ha sido hecha para animar ese interés. Las colectividades locales son ajenas a las responsabilidades educativas mayores. De otro lado, la organización de la participación en los establecimientos... las aparta de los problemas de la vida diaria de éstos. No conocen a éstos más que cuando vienen a pedirles dinero"<sup>42</sup>.*

La longitud y claridad de estos párrafos nos eximen de cualquier comentario adicional. Basta añadir que nuestras impresiones coinciden plenamente con las expuestas.

A estas dificultades ya expresadas desearíamos nosotros unir una, repetidas veces denunciada por los estudiosos italianos: la **inadecuada formación del profesorado de la escuela media**. Es cierto que estos docentes, contrariamente a lo que todavía les ocurre a los de la escuela elemental, se forman ordinariamente en la universidad (en la Facultad de Letras, en la de Ciencias e incluso, en no pocas ocasiones, en la *facoltà di magistero*). Pero esto no significa que se hayan alcanzado las metas de calidad y sobre todo, de adecuación, necesarias. Aldo Visalberghi catalogaba no hace mucho como "el problema más grave y vetusto de nuestra escuela" el de la formación tanto inicial como continua de los profesores<sup>43</sup>.

De hecho, se sabe perfectamente que una de las principales razones por las que la importante reforma que puso en marcha la *scuola media unica* no ha tenido el éxito en principio augurado ha

sido la actuación concreta del profesorado. Veamos lo que a este respecto dice Fadiga Zanatta:

*“Directores y profesores, impreparados para las nuevas orientaciones pedagógicas y sociales, han opuesto resistencia, en la mayoría de los casos, a la implementación de la reforma. Se ha dicho agudamente que el típico docente medio italiano no está preparado para la idea de que los estudios medios inferiores deban ahora constituir el ordinario requisito cultural de cualquier ciudadano en cuanto tal; este docente obedece más bien a la herencia gentiliana, para la cual los estudios medios inferiores están indisolublemente ligados a los estudios superiores y la obligación principal del docente es la de seleccionar a los jóvenes que merezcan proseguir los estudios.*

*Con este tipo de formación, que ni la universidad ni los concursos, ni los cursos de puesta al día han conseguido adecuar a las exigencias de la nueva escuela, era obvio que los docentes mostrasen incomprensión justo en los puntos fundamentales de la reforma: con respecto a los programas, la persistencia de viejos hábitos mentales intelectualistas, además de carencias organizativas y la falta de profesores cualificados, ha hecho asumir un papel subordinado a las nuevas disciplinas...; la función de orientación de las materias optativas ha fracasado ante las dificultades prácticas; en los consejos de curso ha faltado la coordinación y la colaboración entre los docentes...; el doposcuola ha encontrado la resistencia de directores y profesores; las clases diferenciales y de puesta al día han sido utilizadas... como instrumento de segregación de los alumnos... escasamente motivados hacia el estudio... o portadores de valores culturales distintos a los propios de la capa media, compartidos por el típico docente italiano...”<sup>44</sup>*

Hay que reconocer, no obstante, que con posterioridad a 1979 la situación ha encontrado mejoras palpables y que una reforma en profundidad de la formación de los docentes parece estar ya, finalmente, en puertas.

## 5.6. ALGUNAS CONCLUSIONES DE ESPECIAL INTERES

En el apartado anterior hemos tenido ocasión de poner de relieve lo que consideramos algunas deficiencias del modelo italiano de escuela media o de enseñanza secundaria de primer grado. El hecho de haber reparado tan centralmente en las pretendidas deficiencias podría privarnos, sin embargo, de adquirir una idea de conjunto sobre la institución italiana, una idea que no tenga en cuenta sólo los aspectos negativos, sino también los positivos, y sobre todo, una idea que nos permita la contrastación de este modelo con el correspondiente español.

De ahí que nos parezca conveniente cerrar nuestro estudio con algunas conclusiones que, concisamente expresadas, resalten las características que más puedan interesar en nuestro caso.

1.— La *scuola media* italiana ha cubierto y cubre importantes objetivos de **integración social** de los alumnos de las edades correspondientes. Pero no puede considerarse, ni siquiera parcialmente, como una “escuela integrada”, en el sentido habitual que el término ha ido adquiriendo. Podría decirse, por el contrario, que está muy lejos de serlo. En primer lugar, la *scuola media* constituye una pieza institucional aislada e independiente —incluso demasiado independiente— de las etapas precedente y ulterior. Su conexión real con la escuela elemental es sumamente precaria, incluso inexistente, pese a constituir ambas, hoy por hoy, las dos piezas fundamentales que componen la escolaridad obligatoria. Más precaria es todavía su conexión con la etapa ulterior, con la enseñanza secundaria de segundo grado, y no parece que vaya a dejar de serlo por el simple hecho de que la reforma de esta última comporta la extensión de la escolaridad obligatoria a diez años; por el contrario, este hecho podría hacer aún más evidente y grave, si no se toman medidas **desde el principio**, la desconexión entre ambos ciclos.

2.— El profesorado que tiene a su cargo la docencia en la *scuola media* ha tenido una formación notablemente distinta a la del profesorado de la escuela elemental. Esto acrecienta la separación entre los dos ciclos iniciales obligatorios. De otra parte, la formación del profesorado de la *scuola media* no parece adecuarse a los objetivos y características de esta institución.

3.— El plan de estudios de la *scuola media* viene configurado

por asignaturas específicas y separadas durante los tres cursos que la integran. Incluso lo que en principio parecen ser dos áreas de naturaleza interdisciplinar, la de ciencias sociales, por un lado, y la de ciencias exactas y experimentales, por otro, recibe un planteamiento en el que prevalece la diferenciación conceptual y temporal de las materias específicas que constituyen dichas áreas. No obstante, la interdisciplinariedad podría ser ayudada por el hecho de que es normalmente el mismo profesor el que se encarga bien de las materias de letras y ciencias sociales, bien de las materias científicas (incluidas las matemáticas); el plan de estudios recomienda, además, los enfoques interdisciplinarios.

4.— La mayoría de las materias incluidas en el plan de estudios de la *scuola media* es continuación de materias estudiadas ya en la escuela elemental; éste es el caso de la religión, educación física, lengua italiana, historia, geografía, educación cívica, matemáticas y hasta cierto punto, ciencias. Algunas materias, aun habiendo sido preparadas antes, pueden considerarse como nuevas: educación artística y educación musical. Y son nuevas, sin lugar a dudas las de lengua extranjera y educación técnica.

5.— Es particularmente destacable el interés y la oportunidad de la materia denominada “educación técnica”, que proporciona a los alumnos una introducción al mundo del trabajo. Sin embargo, esta materia parece desenvolverse dentro del puro ámbito escolar, sin que los alumnos consigan mediante ella un acercamiento práctico a las empresas productivas del entorno.

6.— También la lengua extranjera recibe una atención horaria que, en principio, podría parecer oportuna. Pero las deficiencias existentes en la impartición de esta materia son importantes y generalizadas, dándose un contraste grande entre los objetivos que se persiguen y los resultados que se obtienen. Se ha puesto en evidencia que el principal obstáculo radica en la insuficiente preparación, a este respecto, del profesorado.

7.— Muy interesante resulta el planteamiento de las materias de “educación artística” y “educación musical”, en cuanto podrían contribuir considerablemente a la formación del espíritu creativo en los alumnos. Podría discutirse, sin embargo, la necesidad de que todos los alumnos reciban estas materias en igual proporción, así como la separación tan estricta que se lleva a cabo entre ellas.

8.— Un aspecto especialmente llamativo del plan de estudios

es la unión de las matemáticas con el conjunto de las ciencias experimentales. Entre otras cosas, esto podría prestarse a que las matemáticas obtuvieran una asignación horaria reducida, si se la compara con otros países. Podría también discutirse la fundamentación gnoseológica y pedagógica de tal tratamiento conjunto.

9.— Obsérvese que, pese a las discusiones que su inclusión en el plan de estudios suele originar, la asignatura de religión ocupa un horario semanal muy reducido (una hora).

10.— Todas las materias de la *scuola media* son obligatorias para todos los alumnos, pese a que en un principio se estableció la optatividad de algunas. Se ha llegado así a un plan de estudios bastante rígido, poco diferenciado en función de posibles peculiaridades e intereses individuales.

11.— Las características del horario escolar hacen difícil en muchos casos la organización de actividades complementarias para los alumnos que las desearan o necesitaran, especialmente por el hecho de que muchos centros no organizan el denominado *dopo-scuola*, o lo hacen con arreglo a criterios poco adecuados. Aunque algunas disposiciones legales más recientes pueden contribuir a mejorar decisivamente este sector, el desinterés o la falta de preparación de muchos profesores suponen una rémora más que considerable.

12.— Uno de los defectos más agudos de la *scuola media* es la falta de servicios y actividades de **orientación escolar y profesional**. Un cambio de la situación actual exigiría, antes que nada, nuevas medidas de carácter legislativo, pues las actuales más bien entorpecen que facilitan la superación de esta importante deficiencia.

13.— En resumidas cuentas, la *scuola media* italiana ofrece muchos elementos de semejanza con la segunda etapa de la E.G.B. española: ambas tienen idéntica duración y van dirigidas a alumnos de las mismas edades; ambas tienen un plan de estudios rígido, constituido sólo por materias obligatorias; ambas padecen la deficiencia de no contar con servicios de orientación escolar; ambas padecen una desconexión notable con la etapa posterior (enseñanza secundaria de segundo grado); ambas adolecen de defectos organizativos muy similares (escasa autonomía, dirección débil, órganos colegiados complicados e ineficaces, etc.); ambas tienen, por el contrario, la virtud de ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades de promoción escolar, sin discriminaciones; etc.

14.— Hay aspectos en los que la segunda etapa de la E.G.B. española parece pisar terreno más firme que la *scuola media* italiana. Así, por ejemplo, el hecho de que la primera es una etapa dentro de un plan de estudios integrado, guarda, por tanto, notable conexión con la etapa que la precede. Esto demuestra el acierto de la opción española a favor de una E.G.B. unificada y quita argumentos a quienes, a despecho del tiempo transcurrido, desearían una vuelta atrás y una separación institucional entre las actuales primera y segunda etapa de E.G.B. La solución española ha comportado además un sistema de formación del profesorado que, pese a sus deficiencias, puede considerarse más coherente y adecuado al nivel que aquí nos ocupa que su correspondiente italiano.

15.— Por último, hay aspectos en los que la *scuola media* italiana parece superar los planteamientos existentes en la segunda etapa de la E.G.B. española. Entre ellos habría que incluir la existencia de contenidos tales como “educación técnica”, “educación artística” y “educación musical” (lo que no significa que estas dos últimas tengan que realizarse del mismo modo como se hace en Italia: separadamente, de modo igual para todos, etc.). La enseñanza de una lengua extranjera (pese a las deficiencias antes señaladas) se realiza con una programación y una seriedad mucho mayores en la institución italiana que en la española. Los alumnos de la *scuola media* reciben un mayor número de clases semanales que los de la escuela elemental (lo que no ocurre entre la primera y la segunda etapa de la E.G.B. española). El horario continuado de las instituciones italianas ofrece igualmente aspectos muy positivos que convendría reconsiderar, si bien tendría que ser completado —en los casos necesarios o a solicitud de los alumnos o sus padres— por un horario de actividades complementarias que debiera ser **obligatoriamente** —y no como ocurre con el *doposcuola*— organizado por los centros. En fin, la profundidad del planteamiento con que se lleva a cabo la propia programación de objetivos, contenidos y métodos en el caso italiano podría sugerir muchos detalles de interés al observador español.

## 5.7. NOTAS Y REFERENCIAS

- (1) FADIGA ZANATTA, A.L. *Il sistema scolastico italiano*. Bologna, Il Mulino, 1976, p. 106.

- (2) *Scuola Media Statale. Ordinamento*. Milano, Pirola Editore, 1979, pp. 95-96.
- (3) *Idem*, p. 96.
- (4) *Idem*, pp. 97-98.
- (5) BORGHI, L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 13.
- (6) O.C.D.E.: *Les réformes de l'enseignement en Italie*. París, 1985, p. 101.
- (7) FADIGA ZANATTA, A.L., op. cit., p. 79.
- (8) O.C.D.E., op. cit., p. 28.
- (9) *Vid.* el texto de la nueva programación en F. COSTABILE (ed.): *Scuola elementare e nuovi programmi*. Cosenza, Laboratorio Edizioni, 1986, pp. 139-209.
- (10) *Idem*, p. 149.
- (11) *Ibidem*.
- (12) FRABBONI, F. "Struttura, contenuti e metodi della nuova scuola elementare", en F. COSTABILE (ed.), op. cit., pp. 44-45.
- (13) Véanse, por ejemplo, los estudios de C. AGRESTI: *La scuola secondaria. Problemi e prospettive*. Bari, Adriatica Editrice, 1979; y de V. AROSTI, F. FRABBONI y V. TELMON: *La scuola secondaria: riforma, curriculo, sperimentazione*. Bologna, Il Mulino, 1981.
- (14) O.C.D.E., op. cit., p. 32.
- (15) *Scuola Media Statale*, op. cit., pp. 6-7.
- (16) *Idem*, p. 12.
- (17) *Idem*, p. 13.
- (18) *Idem*, p. 96.
- (19) FADIGA ZANATTA, op. cit., pp. 122-123.
- (20) O.C.D.E., op. cit., pp. 24-25.
- (21) *Scuola Media Statale*, op. cit., p. 14.
- (22) *Idem*, pp. 17-18.
- (23) *Idem*, pp. 20-21.
- (24) *Idem*, p. 21.
- (25) *Idem*, pp. 22-23.
- (26) *Idem*, pp. 30-31.
- (27) *Idem*, p. 36.
- (28) *Idem*, p. 43.
- (29) *Idem*, p. 44.

- (30) *Idem*, p. 48.
- (31) O.C.D.E., op. cit., p. 27.
- (32) *Idem*, p. 24.
- (33) *Scuola Media Statale*, op. cit., p. 48.
- (34) *Idem*, p. 49.
- (35) *Idem*, p. 67.
- (36) *Idem*, pp. 68-69.
- (37) *Idem*, p. 69.
- (38) *Idem*, pp. 71-72.
- (39) *Idem*, p. 91.
- (40) *Idem*, p. 94.
- (41) O.C.D.E., op. cit., p. 27.
- (42) *Idem*, pp. 27-28.
- (43) VISALBERGHI, A., "A quarant'anni dalla Liberazione" (Editoriale), in *Scuola e Società*, 2, 1985, p. 4.
- (44) FADIGA ZANATTA, op. cit., pp. 125-127.



Muy brevemente vamos a exponer a continuación algunas consideraciones comparativas cuya utilidad radica en que permiten evaluar el estado actual de la cuestión en España, dibujando, en la medida de lo posible, tendencias generalizadas y a la vez, poniendo de relieve los elementos más debatidos.

La primera cuestión es de carácter formal y se refiere a la estructura del sistema educativo. Si coincidimos en considerar que el tercer ciclo de la E.G.B. española es, según criterios internacionales, ni más ni menos que el periodo correspondiente a la enseñanza secundaria de primer ciclo, el problema aparece al intentar una homologación con los restantes países. De entre todos los estudiados, sólo hay uno cuyos límites asignados a la enseñanza secundaria de primer ciclo coinciden plenamente con el caso español: el italiano.

Consideremos, ante todo, los límites de las edades de los alumnos al terminar la enseñanza primaria e iniciar la secundaria; la edad correspondiente para cada país se señala en la siguiente tabla (Tabla XVI), junto a la edad correspondiente al fin de la secundaria de primer ciclo y los cursos que comprende ésta:

TABLA XVI

País	Edad	Cursos
España	11-14	3
Dinamarca	14-16	2
Francia	11-15	4
Inglaterra	11-16	5
Italia	11-14	3
R.F.A.	10-15	5

De hecho, si se exceptúa el caso danés, el resto de países —incluso considerando la R.F.A., cuya secundaria de primer ciclo incluye el *Orientierungstufe*— parece coincidir con España en la edad de inicio del período aquí estudiado: alrededor de los 11 años de edad. No estará de más recordar, en relación con este punto, cómo hasta hace bien poco era común y generalizada la práctica de separar a los alumnos en función de su capacidad y de sus aspiraciones mediante exámenes y pruebas de selección de diversa índole, cuyo exponente más claro sigue siendo, aún hoy, el *eleven-plus examination*, un requisito de entrada que todavía se exige en algunas *grammar schools* británicas, ciertamente minoritarias.

Pero, por otra parte, hay una segunda tendencia a la que España, junto a Italia, escapa. Nos referimos a la duración de este ciclo, que estaría por encima de los tres años en España e Italia (el caso danés es sin duda diferente, ya que la enseñanza primaria constituye allí un período de larga duración que engloba en gran medida el que aquí nos ocupa). Obviamente, esta tendencia incide en la edad de fin de estos estudios que, por lo demás, suele coincidir con el fin del período de escolaridad obligatoria a tiempo completo —pues, en la R.F.A. esta obligatoriedad se extiende, a tiempo parcial, hasta los 18 años de edad—. Prescindiendo de la cuestión de la duración, también es importante resaltar la existencia de dos modelos de enseñanza que se presentan en algunos de los sistemas aquí analizados: por un lado, una enseñanza primaria larga (equivalente a la E.G.B. española) y por otro, una enseñanza secundaria de primer ciclo que llega a abarcar hasta cinco años del período de escolaridad obligatoria.

Abandonemos, por ahora, las cuestiones formales e introduzcámonos ya de lleno en los contenidos de la enseñanza. Como se acaba de afirmar indirectamente, el ciclo de enseñanzas aquí estudiado está comprendido dentro del período de escolaridad obligatoria absolutamente en todos los países. La cuestión estriba, sin embargo, en saber si eso significa que todos los alumnos, escolarizados a lo largo del mismo número de años, estudian también las mismas materias y en igual proporción. La respuesta es negativa y requiere una explicación pormenorizada.

En primer lugar, aunque la mayoría sí lo hace, no todos los países cuentan con una única institución en la que la población concernida estudia este ciclo. La diversidad de instituciones y por

tanto, de curricula, es un hecho en Inglaterra y Gales —aun a pesar del notable éxito de la *comprehensive school*— y una realidad incontestable en la República Federal Alemana, país en el que los alumnos eligen la variedad institucional en la que desean cursar la secundaria de primer ciclo entre cuatro posibilidades distintas. Aunque en los restantes países la norma imperante sea la de una institución única, no está de más preguntarse por el sentido de esta diferenciación institucional.

Tanto en Inglaterra y Gales como en la República Federal Alemana la diversidad institucional en la enseñanza secundaria es una característica anterior a la II Guerra Mundial. Dicha multiplicidad, especialmente acusada en el caso alemán, fue lógicamente contestatada en los años cincuenta y sesenta en relación con la cuestión de la igualdad de oportunidades en educación y la dificultad que para su logro significaba la existencia de un mecanismo de selección a temprana edad (10-11 años, como vimos), con un efecto, por lo demás, prácticamente irreversible. En este contexto aparecieron en ambos países los primeros intentos para conseguir una escuela secundaria integrada, siguiendo el modelo sueco y norteamericano, pero mientras la *comprehensive school* es hoy la opción institucional que acoge a cerca del 90 por ciento de la población escolar correspondiente, la *Gesamtschule* alemana no representa más del tres por ciento. En estas circunstancias, el modelo alemán es, hoy por hoy, el que mayor diversidad institucional y a la vez curricular ofrece, aunque no deba desdeñarse el hecho de la convergencia curricular operada en estos últimos años. De este modo, bien puede afirmarse que la tendencia general apunta a esta convergencia, que las más de las veces se manifiesta con la oferta de una única institución en la que poder cursar este ciclo de la enseñanza.

Este problema tiene, con todo, una doble vertiente: aun en el supuesto de que exista una única institución, lo cierto es que esto tampoco garantiza que en todas las escuelas del país los alumnos estudien exactamente lo mismo. Sin duda, esto sí es cierto cuando se afirma de sistemas educativos con una larga tradición centralizadora, como pueda ser el caso de los países de la Europa mediterránea; pero en otros países, los contenidos curriculares tienden a estar en manos de organismos mucho más cercanos a las escuelas, en su realidad local, de lo que puedan serlo los propios Ministerios.

Ahí están los ejemplos de Dinamarca, donde son las comunidades locales las últimas responsables de los contenidos curriculares, siguiendo las orientaciones emanadas del Ministerio competente, y también de la R.F.A., donde la entera responsabilidad recae en cada uno de los distintos estados o *Länder* que componen la República. Pero, indudablemente, el ejemplo más claro del peso de la iniciativa local es el inglés; aquí, los contenidos curriculares son responsabilidad de las *Local Education Authorities*, las cuales delegan en cada uno de los centros escolares, de forma que en Inglaterra y Gales, en teoría, la única materia que las escuelas tienen obligación de impartir es educación religiosa. A pesar de todo, como tuvimos ocasión de comprobar, esta proverbial autonomía en el desarrollo curricular parece haber llegado a su fin y, en un futuro próximo, el curriculum de las escuelas secundarias de primer ciclo va a quedar mucho más dictado y delimitado gracias a la introducción de un nuevo sistema de exámenes, al término de este período, enteramente en manos del Departamento de Educación y Ciencia, por lo menos en lo que respecta a los contenidos de los exámenes.

En resumen, hay ciertamente una clara tendencia a ofrecer una única institución en la que cursar este ciclo de estudios, pero con la salvedad de una no menos importante tendencia a la autonomía de las administraciones locales (sean municipales, provinciales o estatales) en lo que respecta a los desarrollos curriculares, cuyo sentido es el de acercar mucho más la realidad escolar al contexto social que le es más cercano, a sus peculiaridades y a sus necesidades.

Admitamos, pues, esta tendencia a la convergencia curricular y preguntémosnos ahora por el *core curriculum* compartido por los países aquí estudiados. Una primera aproximación daría como resultado el abanico completo de todas las materias escolares clásicas, en algunos casos aunando varias bajo una misma denominación más amplia (como pueda serlo estudios sociales, por ejemplo); es decir, están presentes todas las áreas fundamentales del saber y en no pocos casos, con un talante un tanto enciclopédico. Por tanto, desde este punto de vista, puede afirmarse que en todos los países estudiados el ciclo inferior de la enseñanza secundaria se postula como una educación general básica cuyo objeto fundamental es ofrecer una panorámica justamente general y básica.

No obstante, si en los primeros años de la escolaridad se suele hablar de materias de carácter instrumental, parece que en este caso un cierto número de materias cumplan también esta función. Tres parecen ser los centros de interés fundamentales y en esa medida, las materias que se llevan la mayor porción del horario escolar son la propia lengua, las matemáticas y el estudio de un idioma extranjero. Estas tres materias suelen ocupar del orden de un 40 a un 50 por ciento de las horas de clase semanales (variando según el país y el curso del que se trate) y de algún modo, expresan aquel carácter general y básico al que antes nos referíamos: son, al fin y al cabo, materias instrumentales para la comunicación y para la comprensión, tanto en el seno de la propia comunidad como en relación a la comunidad internacional. Por lo demás, existe la tendencia hacia la concentración de otras materias tradicionales en una sola asignatura; así, por ejemplo, son frecuentes los cursos de ciencias —agrupando física, química y biología—, o los de estudios sociales —agrupando geografía e historia—, aunque no todos los países parecen coincidir con estas agrupaciones y algunos, como Dinamarca, prefieren mantener las divisiones tradicionales. Por el contrario, Italia lleva a un cierto extremo la agrupación del área científica, ya que incluye en el mismo paquete a las matemáticas; sin embargo, como vimos, se trata de un planteamiento más aparente que real, pues a la hora de la programación, los contenidos se relacionan por separado.

Más allá de esta coincidencia en la preeminencia del estudio de la propia lengua, de las matemáticas y de un idioma extranjero, existen otras de índole estructural que afectan extremadamente al curriculum.

La primera de ellas es la diferenciación curricular, es decir, la posibilidad de que cursando un mismo *core curriculum* los alumnos del mismo ciclo o curso estudien bien de forma más adecuada a su capacidad, bien de forma más en consonancia con sus intereses. De este modo, en algunos países, en las tres materias antes citadas suelen darse dos o tres grupos de alumnos dentro del mismo curso, que corresponden a otros tantos niveles de rendimiento. Estas agrupaciones suelen ser flexibles y en la mayoría de los casos, un alumno puede pasar de un nivel a otro, por lo menos en dos distintas ocasiones durante el curso. La segunda posibilidad de diferenciación curricular, siempre sobre la base de un *core curriculum* en el que

no han de faltar las tres materias antes citadas, es el sistema de opción libre por parte del alumno; en este caso, sin embargo, el número de materias ofrecidas depende, en mucho, de las posibilidades organizativas y del tamaño de los centros escolares, aunque en ninguno de los casos estudiados las materias ofrecidas a opción libre por parte del alumno tienen una especial relevancia. Por lo general, se trata de materias que han de permitir una primera aproximación al mundo laboral o de materias relativas a especialidades académicas; en el primer caso, las ofertas se relacionan especialmente con actividades manuales o pre-profesionales, mientras que en el segundo caso, el alumno decanta sus preferencias hacia la orientación académica de su agrado.

La segunda coincidencia está íntimamente relacionada con la anterior y se refiere al creciente papel que desempeña en todas partes (excepción hecha de Italia y, por supuesto, España) la orientación escolar y profesional en este ciclo. La primera de ellas suele tomar la forma de una adecuada presencia de los servicios de orientación psico-pedagógica en forma paralela al horario escolar; de todos modos, su importancia es capital en aquellos casos en los que, como en la R.F.A., gran parte del curriculum se realiza sobre la base de agrupamientos homogéneos de los alumnos en función de su nivel de logros en la materia o materias en cuestión. En estos casos, los servicios de orientación psico-pedagógica desempeñan un papel esencial en la evaluación de las decisiones tomadas respecto al encuadramiento de un alumno en uno y otro grupo, así como en la posibilidad de reconsiderar estas decisiones en el momento oportuno. Del mismo modo, debe tenerse en cuenta el capítulo de la orientación profesional, cuya funcionalidad es en la actualidad más necesaria, si cabe, a tenor de las perspectivas de empleo para quienes abandonan el sistema escolar al término del ciclo inicial de la educación secundaria.

El papel de esta orientación profesional, con toda su relevancia, no compete tan sólo a los gabinetes o especialistas escolares, sino que en casos como el de Dinamarca y la República Federal Alemana ha llegado a convertirse en parte integrante del curriculum. Con diferencias de énfasis, se pretende en ambos casos ofrecer al alumno una visión clara de los mecanismos mediante los cuales opera la sociedad en la que vive, en relación con la economía y el mercado laboral; así, el alumno visitará centros laborales, cono-

cerá el funcionamiento y la función de la Bolsa y tendrá, sólo por destacar algunos ejemplos, una noción aproximada de las necesidades del mercado laboral local a medio y largo plazo.

La preocupación por las relaciones entre la enseñanza secundaria y las perspectivas de empleo para los jóvenes que abandonan el sistema escolar, terminado, este ciclo capitaliza, sin lugar a dudas, el debate actual. Determinados países incluyen en el curriculum, como vimos, alguna materia específica que mira a una formación inicial en el mundo laboral; particularmente interesante es, a este respecto, el caso italiano. Por lo demás, está claro que una de las más cruciales causas de debate es la necesidad o no de aumentar el período de obligatoriedad escolar más allá del ciclo que aquí estudiamos. La razón es sencilla: si la obligatoriedad no termina necesariamente al finalizar este ciclo, es posible pensar en impartir un tipo de enseñanza cuya finalidad fundamental sea la de proporcionar una educación secundaria general y básica para todos, reservando para un ulterior ciclo la posibilidad de una especialización, bien en una de las múltiples variantes de formación profesional a medio y largo plazo, bien decididamente en una vía académica que lleve al alumno a los estudios superiores. Por el contrario, si la obligatoriedad escolar ha de finalizar inmediatamente después de terminado este ciclo inferior, es obvio que tan importante como proporcionar una educación secundaria ha de ser el capacitar a los alumnos con las técnicas y destrezas necesarias para enfrentarse a los problemas de su inserción en el mundo laboral adulto a corto plazo. Los países aquí estudiados demuestran, en este sentido, gran variedad de soluciones, pero no parece arriesgado apuntar una tendencia generalizada a aumentar el período de obligatoriedad escolar hasta los 18 años de edad, garantizando una formación, cuando menos, a tiempo parcial —solución alemana— o algún tipo de *further education* —solución inglesa—.

De confirmarse esta última tendencia, el sistema educativo español se encontraría en una situación inmejorable, gracias al hecho de que cuenta ya con una educación secundaria de primer ciclo de carácter integrado, obligatorio y común para todos los alumnos. Sin embargo, para conseguir una plena homologación con países punteros como los aquí estudiados, y aun partiendo de esta situación ventajosa, sería necesario introducir un cierto número de innovaciones, que podrían resumirse como sigue:

1.— Ampliación de la duración del ciclo, con la consiguiente ampliación del período de obligatoriedad escolar, o bien, siguiendo otras tendencias internacionales (de las que aquí se ha recogido solamente una, la danesa), considerar como enseñanza primaria a toda la E.G.B. y como enseñanza secundaria de primer ciclo a los años de escolaridad obligatoria, comunes para todos, que siguen a la E.G.B.

2.— Preservando el carácter integrado del curriculum, reconsiderar el peso específico de la lengua española (arbitrando las soluciones oportunas en los territorios autónomos con lengua propia), de las matemáticas y del idioma extranjero, reforzando, en general, la presencia de las lenguas modernas en el curriculum, cuando menos, como fórmula optativa.

3.— Introducir unas adecuadas estructuras de orientación escolar y profesional que preparen al alumno para una calibrada decisión respecto a su futuro en el sistema educativo y a sus aspiraciones laborales.

4.— Introducir alguna materia o determinadas actividades de formación general —no específica o especializada— en el ámbito laboral.

5.— Por último, introducir la posibilidad de la diferenciación curricular, no sólo mediante agrupamientos homogéneos según el nivel de rendimiento en las asignaturas esenciales, sino también ofreciendo un cierto número de materias optativas a la discreción del alumno y a través de las cuales pueda tomar un primer contacto con las áreas de interés que previsiblemente marcarán su orientación futura en el sistema educativo.

**7.1. BIBLIOGRAFIA DE ALEMANIA**

- ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Hamburg, Rowohlt, 1984.
- BECKMANN, H. K. et al. (Hg.), *Hauptschule in der Diskussion*, Brunswick, Westermann, 1977.
- BLANKERTZ, H., "Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung: Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik" *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 23, 1977.
- BLATTNER, F., *Das Gymnasium: Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1960.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG, *Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule*, Bühl, Konkordia, 1982. *Bildung und Wissenschaft*, abril 1985.
- DAHMEN, D. et al., *Gesamtschulen in Europa*, Köln, Bohlau, 1984.
- DERBOLAV, J. (Hg.), *Wesen und Werden der Realschule*, Bonn, Bouvier, 1980.
- DEUTSCHER BILDUNGS RAT, *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*, Stuttgart, Klett, 1969.
- DEUTSCHER BILDUNGS RAT, *Entwicklungen im Bildungswesen*, (Beicht '75). Stuttgart, Klett, 1975.
- DIETRICH, T. et al., *Zur Geschichte der Volksschule*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1974, vol. II.
- FRANZ, U.; HOFFMANN, M. (Hg.), *Hauptschule: Erfahrungen, Prozesse, Bilanz*, Kronberg, Scriptor, 1975.
- HEGELHEIMER, A., *Die Realschule im Bildungs- und Beschäftigungssystem*, Paderborn, Schoeningh, 1980.
- KILZ, H. W., *Gesamtschule -Modell oder Reformruine?* Reinbek, 1980.

- KLEDZIK, U-J., *Education in Germany 1985 - Structure and current problems*, London, LACE, 1985.
- KULTURMINISTERKONFERENZ, *Interaktion zwischen Bildung und produktiver Arbeit*, Sekretariat der Kulturministerkonferenz, 1980.
- LENZEN, D. (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1983, vol. 8: Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I.
- LESCHINSKY, A., "Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich I" in DEUTSCHER BILDUNGSRAT, *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart, Klett, 1970.
- LESCHINSKY, A.; ROEDER, P. M., "Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950: Entwicklung der Rahmenbedingungen" in PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT, *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen*, Stuttgart, Klett, 1980, vol. I.
- LUNDGREEN, P., *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1981, vol. II.
- LUDWIG, H. (Hg.), *Gesamtschule in der Diskussion*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1981.
- ROMBERG, H., *Staat und Höhere Schule: Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg*, Weinheim und Basle, Beltz, 1979.
- SCHOLTZ, G. (Hg.), *Hauptschule*, Weinheim, Beltz, 1977.
- VON HENTIG, H., *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980, cap. III.

## 7.2. BIBLIOGRAFIA DE INGLATERRA

- DES, *Yellow Book*, London, HMSO, 1976.
- DES, *Education in Schools*, London, HMSO, 1977.
- DES, *The School Curriculum*, London, HMSO, 1981.
- DES, *Records of achievement at sixteen plus*, London, HMSO, 1985.
- DES, *General Certificate of Secondary Education. A General Introduction*, London, HMSO, 1985.
- DES, *General Certificate of Secondary Education. The National Criteria*, London, HMSO, 1985, parte I: General Criteria.

- EVANS, K., *The English School System*, London, Allen & Unwin, 1985.
- EVISON, P., *Comprehensive Education in Action*, London, NFER, 1970.
- FORD, J. B., *Social Class and the Comprehensive School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969.
- GOACHER, B., *Selection post-16: the role of examinations results*, London, Methuen, 1984.
- HOOPER, R. (Ed.), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Open University Press, 1971.
- KIRKMAN, S., "CSE boards yield to freedom of choice" *Times Educational Supplement*, 19 de Octubre de 1984.
- LAWTON, D., *Politics of the Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- MORTIMORE, J. & MORTIMORE, P., *Secondary Schools Examinations*, London, University of London Institute of Education, 1984.
- MOYS, A. et al., *Examinations at Sixteen plus*, London, CILT, 1980.
- SSEC, *The CSE: some suggestions for teachers and examiners*, London, HMSO, 1963.
- SSEC., *A common system of examining at 16+*, London, Evans, 1971.
- REYNOLDS, J. y SKILBECK, M., *Culture and the Classroom*, London, Open Books, 1976.
- ROSS, J. M. et al., *A Critical Appraisal of Comprehensive Education*, London, NFER, 1972.
- Times Educational Supplement*, 25 de Marzo de 1977, p. 20, y 15 de Abril de 1977.
- Times Educational Supplement*, 22 de Octubre de 1976.
- WHALLEY, G. E., *The Certificate of Secondary Education*, Leeds, University of Leeds Institute of Education, 1969.
- WYATT, T. S., "The GCE Examining Boards and Curriculum Development" in HARRIS, A.; LAWN, M.; PRESCOTT, W. (eds.), *Curriculum innovation*, London, Croom Helm, 1978.

### 7.3. BIBLIOGRAFIA DE DINAMARCA

Danish Ministry of Education: *Education in Denmark*, Copenhagen, 1984.

*Education in Denmark. National Report*. 39 International Conference of Education. Geneva, October 1984. Copenhagen, 1984.

Ministry of Education: "Act on the Folkeskole". Copenhagen, 1985.

Ministry of Education: "The aims of the subject taught in the *folkeskole*" (Ministry of education executive order of 24th September 1975), Copenhagen, 1971.

Ministry of Education: "The aims of the optional subjects of the *folkeskole*" (Ministry of Education Executive Order of 28th November 1975), Copenhagen, 1986.

Ministry of Education: "Vocational Studies". Copenhagen, 1978

Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of French (or Latin) as a foreign language in the Danish Primary and Lower Secondary School", Copenhagen, 1978.

Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of Danish". Copenhagen, 1985.

Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of History", Copenhagen, 1985.

Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of English as a foreign language", Copenhagen, 1985.

Ministry of Education: "Provisions and guiding proposals concerning the teaching of German as a foreign language", Copenhagen, 1978.

Ministry of Education: "Résumé of teachers' guidance on sexual orientation in the *folkeskole*", Copenhagen, 1971.

Tove Love: "Training of teacher-counsellor for the Danish Folkeskole", Ministry of Education, Copenhagen, 1978.

### 7.4. BIBLIOGRAFIA DE FRANCIA

DEBESSE, M., MIALARET, G. *Pedagogia Comparada I. El sistema pedagógico francés*. Oikos-tau S.A. Ediciones, Barcelona, 1974.

GARCIA GARRIDO, J. L. *Sistemas educativos de hoy*, Dykinson, Madrid, 1984.

LOUIS LEGRAND. *Pour un collège démocratique: rapport au ministre de l'Education Nationale*, Ministère de l'Education Nationale, décembre, 1982.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*, Centre National de Documentation Pédagogique et Ministère de l'Education Nationale, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Collèges. Programmes et instructions*. Centre de Documentation Pédagogique et ministère de l'Education Nationale, 1985.

Ley de 2 de marzo de 1982 derogatoria de los establecimientos públicos locales de enseñanza.

Ley de 7 de enero de 1983 sobre transferencias.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. SERVICIO DE INFORMACION: *La enseñanza primaria y secundaria en Francia*, Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Cooperación y de Relaciones internacionales, 1982; revisada en 1984.

Conferencia de prensa del Sr. J. P. Chevènement, Ministro de Educación Nacional: "Batir le Collège de la réussite". París, 19 de noviembre de 1984.

"Organisation de l'enseignement en France"; "La réforme des contenus d'enseignement"; *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 32, février, 1985.

"Etapas de la recherche: vers une école de la réussite pour tous". *Bulletin d'information de l'Institut National de Recherche Pédagogique*, n° 13, Marzo, 1985.

Decreto n° 75.899 de 21 de agosto de 1985 (J.O. de 27-8-1985).

B.O. especial: n° 1, publicado el 5 de septiembre de 1985, sobre la descentralización.

"Renovación de los collèges. Comentarios de los programas actualmente en vigor en francés, lenguas vivas extranjeras, educación artística, educación física y deportiva de todas las clases y en matemáticas de la clase de sixième solamente". Circular n° 85-375 de 25 de octubre de 1985. (Educación nacional: dirección de los collèges). J.P. Chevènement.

"La loi-programme dur l'enseignement technique devant le Parlement". Diciembre, 1985. *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 38, octobre 1985.

Acuerdo de 7 de noviembre de 1985 (J.O. 4-12-85).

Carta del Ministro, de 29 de octubre de 1985 (B.O. n° 39 de 7 de noviembre).

“Nouveaux programmes pour les *collèges*” (circular de 14 de noviembre de 1985). *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 39, noviembre de 1985.

“Objectifs des nouveaux programmes des lycées: répondre aux besoins du pays”; “Sectorisation: assouplissement pour l'entrée en *sixième* dans les *collèges*”; “*Un bilan de l'action éducative*”; “*Les modalités du brevet des collèges*”; *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 40, diciembre 1985. Circulares n° 85.450 de 4 de diciembre de 1985 (B.O. n° 45 de 19 de diciembre de 1985) y n° 85.484 de 24 de diciembre de 1985 (B.O. de 16 de enero de 1986).

Suplementos a los cuadernos de educación nacional. Marzo 1986.

“Un bilan de l'action éducative II”; “Système éducatif et transfert de compétences”; “Une concertation d'une ampleur sans précédent”; “L'immigration á l'école de la République”; “Une campagne nationale d'information. Vive l'informatique á l'école”; “Objectif de la loi-programme: moderniser l'enseignement technique”; *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 41, janvier, 1986.

“Vive l'informatique á l'école”; “Instructions pour le brevet des *collèges*”; “Le calendrier”; “Les conseils de l'éducation nationale”; *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 42, février, 1986.

## 7.5. BIBLIOGRAFIA DE ITALIA

AGRESTI, *La scuola secondaria. Problemi e prospettive*. Bari, Adriatica Editrice, 1979. BORGHI, L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze, La Nuova Italia, 1951.

AROSTI, FRABBONI e TELMON, *La scuola secondaria: riforma, curricolo, sperimentazione*. Bologna, Il Mulino, 1981.

COSTABILE (ed.), *Scuola elementare e nuovi programmi*. Cosenza, Laboratorio Edizioni, 1986.

FADIGA ZANATTA, A. L., *Il sistema scolastico italiano*. Bologna, Il Mulino, 1976.

FRABBONI, F., “Struttura, contenuti e metodi della nuova scuola elementare”, en F. COSTABILE (ed.), op. cit., pp. 44-45.

O.C.D.E., *Les réformes de l'enseignement en Italie*. Paris, 1985.

*Scuola Media Statale. Ordinamento*. Milano, Pirola Editore, 1979.

VISALBERGHI, A., “A quarant'anni dalla Liberazione” (ed.), in *Scuola e Società*, 2, 1985.

## TABLAS Y CUADROS



- TABLA I Alumnos de 13 y 14 años de edad según el tipo de centro al que acuden y estatus ocupacional del cabeza de familia, 1972 y 1980, en porcentajes. (Alemania)
- TABLA II Horas semanales de clase por materias en Renania-Palatinado para el ciclo superior de la *Volksschule* (1975) y para la enseñanza secundaria de primer ciclo (1977). (Alemania)
- TABLA III Datos básicos sobre la *Realschule* (1960-1980). (Alemania)
- TABLA IV Tipos de *Gymnasium* y secuencias de aprendizaje de lenguas. (Alemania)
- TABLA V Horas semanales de clase por materias en los cursos 9° y 10° del *Gymnasium* en Renania-Westfalia y Baja Sajonia. (Alemania)
- TABLA VI Datos sobre las *Gesamtschulen*, por *Lander* (1981-1982) (Alemania)
- TABLA VII Valores medios de horas semanales de clase por materias en las *Gesamtschulen*. Se distinguen entre materias obligatorias para todos los alumnos (O) y materias optativas (OP), distintas de las opcionales que se indican más abajo. (Alemania)
- TABLA VIII Tabla de equivalencias entre las calificaciones obtenidas en el CSE y en el GCE. (Inglaterra)
- TABLA IX Tabla de equivalencias entre el GCE O-level, el CSE y el nuevo GCSE. (Inglaterra)
- TABLA X Número de horas semanales y diarias que pueden tener los alumnos. (Dinamarca)
- TABLA XI Gastos pedagógicos que quedan a cargo del Estado después del 1° de enero de 1986 (Decreto de 25 de febrero de 1985). (Francia)

TABLA XII	Horario de la escuela elemental. (Francia)
TABLA XIII	Horarios de las clases de los <i>collèges</i> a partir de 1989-1990. (Francia)
TABLA XIV	Plan de estudios preceptuado por el decreto ministerial de 24 de abril de 1963. (Italia)
TABLA XV	Plan de estudios actualmente vigente, con las horas semanales y tipo de examen. (Italia)
TABLA XVI	Límites de las edades de los alumnos al terminar la enseñanza primaria e iniciar la secundaria, por países.
CUADRO I	Cuadro de equivalencias entre las instituciones danesas y españolas.
CUADRO II	Plan de estudios danés.
CUADRO III	Cuadro de equivalencias entre los niveles educativos franceses y españoles.
CUADRO IV	Calendario de la zona 1. (Francia)
CUADRO V	Correspondencia de las materias de <i>l'école élémental</i> con las del <i>collège</i> . (Francia)
CUADRO VI	Contenidos referidos a la práctica razonada de la lengua. (Francia)
CUADRO VII	Pruebas de examen. (Francia)
CUADRO VIII	Resultados del año escolar. (Francia)

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION .....	3
<b>1. EL CASO ALEMAN</b> .....	<b>5</b>
1.1. CARACTERISTICAS DE LA ENSEÑANZA SECUN- DARIA EN LA R.F.A.: 1945-1970 .....	5
1.2. EL STRUKTURPLAN .....	8
1.3. CRITERIOS DE COMPARABILIDAD CON EL SIS- TEMA ESPAÑOL .....	10
1.4. INTRODUCCION DEL CICLO DE ORIENTACION	11
1.5. REFORMAS EN LA HAUPTSCHULE .....	14
1.5.1. Características generales .....	14
1.5.2. Innovaciones fundamentales en el curriculum	15
1.5.3. Arbeitlehre .....	20
1.5.4. ¿Hauptschule o Restschule? .....	22
1.6. EVOLUCION DE LA REALSCHULE .....	23
1.6.1. Características generales .....	23
1.6.2. Problemas de organización y curriculum .....	28
1.6.3. ¿Universalizar la Realschule? .....	31
1.7. EL NUEVO GYMNASIUM .....	32
1.7.1. Diferenciación curricular e institucional .....	33
1.7.2. Aufbaugymnasien y fórmulas complementa- rias .....	39
1.7.3. Expansión y perspectivas de futuro del Gym- nasium .....	40

1.8.	¿QUE SE HIZO DE LA GESAMTSCHULE? .....	42
1.8.1.	Características básicas .....	44
1.8.2.	Diferenciación curricular según el nivel de rendimiento .....	46
1.8.3.	Diferenciación curricular según las propias opciones .....	49
1.8.4.	Problemas relativos al desarrollo de la Gesamt- schule .....	51
1.8.5.	El resultado de la experiencia .....	53
1.9.	CONCLUSIONES GENERALES .....	54
1.10.	NOTAS Y REFERENCIAS .....	57
<b>2.</b>	<b>EL CASO BRITANICO .....</b>	<b>61</b>
2.1.	ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DE LA EDUCA- CION SECUNDARIA EN INGLATERRA Y GALES	61
2.2.	CRITERIOS DE COMPARABILIDAD CON EL SIS- TEMA ESPAÑOL .....	63
2.3.	RESULTADOS DE LAS COMPREHENSIVE SCHOOLS .....	64
2.4.	HACIA UN MAYOR CONTROL DEL CURRI- CULUM .....	68
2.5.	LOS EXAMENES Y SU INFLUENCIA EN EL CU- RRICULUM .....	71
2.6.	GENERAL CERTIFICATE OF EDUCATION .....	77
2.6.1.	El establecimiento del GCE .....	79
2.6.2.	Organización del GCE .....	79
2.6.3.	Modos y materias sujetas a examen .....	80
2.6.4.	Evaluación y calificación de los exámenes .....	83
2.7.	CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION .....	84

2.8.	CRITICAS AL GCE Y AL CSE .....	86
2.9.	¿QUE USO SE HACE DE LOS EXAMENES? .....	88
2.10.	HACIA UN UNICO EXAMEN A LOS DIECISEIS AÑOS DE EDAD .....	89
2.11.	GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDU- CATION .....	90
2.11.1.	Características generales .....	92
2.11.2.	Los criterios nacionales y su influencia en el curriculum .....	93
2.11.3.	Innovaciones en los procedimientos de eva- luación .....	95
2.12.	CONCLUSIONES .....	97
2.13.	NOTAS Y REFERENCIAS .....	99
<b>3.</b>	<b>EL CASO DANES</b> .....	<b>101</b>
3.1.	REFORMA Y TRADICION .....	101
3.1.1.	La importante participación local .....	103
3.1.2.	La Ley de 1975 referente a la folkeskole .....	105
3.2.	LA ESTRUCTURA CONSTITUCIONAL .....	110
3.2.1.	Correspondencia entre la folkeskole danesa y la E.G.B. española .....	110
3.2.2.	Algunas observaciones de carácter estructural .....	112
3.3.	EL PLAN DE ESTUDIOS .....	113
3.3.1.	Los contenidos a lo largo de toda la folkeskole .....	113
3.3.2.	Contenidos asignados a otros ciclos de la folkeskole .....	119
3.3.3.	Otros aspectos de carácter general .....	123
3.4.	LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA .....	126
3.4.1.	Materias obligatorias de larga duración .....	126

3.4.2.	Materias obligatorias iniciadas en el ciclo anterior .....	130
3.4.3.	Materias obligatorias incluídas por primera vez .....	133
3.4.4.	Otras materias posiblemente obligatorias .....	137
3.4.5.	Introducción de otra lengua extranjera op- tativa .....	140
3.4.6.	La orientación sexual .....	142
3.4.7.	Consideraciones sobre otros temas curriculares .....	147
3.5.	<b>LA ORIENTACION PROFESIONAL EN LA FOL- KESKOLE</b> .....	148
3.5.1.	Los cometidos del "profesor consejero" .....	149
3.5.2.	La formación del profesor consejero .....	151
3.6.	<b>ALGUNAS CONCLUSIONES DE ESPECIAL IN- TERES</b> .....	152
3.7.	<b>NOTAS Y REFERENCIAS</b> .....	155
4.	<b>LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE PRIMER CICLO EN FRANCIA. HACIA LA ESCUELA UNICA: EL COLLEGE</b> .....	159
4.1.	<b>INTRODUCCION</b> .....	159
4.2.	<b>TRAYECTORIA HISTORICA DEL PROBLEMA</b> .....	160
4.3.	<b>LA SITUACION ACTUAL. SENTIDO GLOBAL DE LA REFORMA</b> .....	165
4.3.1.	Concertación y descentralización del sistema .....	166
4.3.2.	Introducción de la informática .....	170
4.3.3.	La inmigración .....	171
4.4.	<b>LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES EN LA ACTUALIDAD</b> .....	173
4.4.1.	La enseñanza preelemental .....	173
4.4.2.	La enseñanza primaria .....	175
4.5.	<b>EL COLLEGE</b> .....	179

4.5.1.	Los profesores .....	182
4.5.2.	Organización administrativa: el director, el personal y los Consejos escolares .....	185
4.5.3.	Sectorización .....	187
4.5.4.	Calendario .....	188
4.5.5.	Horarios .....	190
4.6.	EL PLAN DE ESTUDIOS .....	191
4.6.1.	Los objetivos generales .....	193
4.6.2.	Contenidos y objetivos específicos .....	195
4.6.2.1.	Francés .....	197
4.6.2.2.	Lenguas clásicas .....	202
4.6.2.3.	Matemáticas .....	205
4.6.2.4.	Lenguas vivas extranjeras .....	207
4.6.2.5.	Historia y geografía .....	212
4.6.2.6.	Educación cívica .....	214
4.6.2.7.	Ciencias físicas .....	215
4.6.2.8.	Ciencias y técnicas biológicas y geológicas .....	216
4.6.2.9.	Tecnología .....	218
4.6.2.10.	La educación artística .....	219
4.6.2.11.	Educación física y deportiva .....	221
4.6.3.	Evaluación .....	223
4.6.4.	Los diplomas .....	223
4.6.5.	La orientación .....	226
4.7.	CONCLUSIONES .....	227
4.8.	NOTAS Y REFERENCIAS .....	227
5.	EL CASO ITALIANO .....	231
5.1.	LA REFORMA DE 1962 Y SUS POSTERIORES AJUSTES .....	231
5.2.	CENTRALIZACION ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA MEDIA .....	236

5.3.	<b>EL PLAN DE ESTUDIOS</b> .....	240
5.3.1.	Lineas programáticas de la escuela elemental .....	240
5.3.2.	Lineas programáticas de la escuela secundaria superior .....	243
5.3.3.	El plan de estudios de la escuela media: principios generales .....	247
5.3.4.	El plan de estudios de la escuela media: horarios asignados a las materias de enseñanza .....	250
5.4.	<b>LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA</b> .....	252
5.4.1.	Lengua italiana .....	254
5.4.2.	Historia, educación cívica y geografía .....	256
5.4.3.	Lengua extranjera .....	258
5.4.4.	Ciencias matemáticas, químicas, físicas y naturales .....	259
5.4.5.	Educación técnica .....	261
5.4.6.	Educación artística .....	263
5.4.7.	Educación musical .....	263
5.4.8.	Educación física .....	264
5.4.9.	Religión .....	265
5.5.	<b>FALENCIAS PRINCIPALES DE LA ESCUELA MEDIA ITALIANA</b> .....	266
5.6.	<b>ALGUNAS CONCLUSIONES DE ESPECIAL INTERES</b> .....	270
5.7.	<b>NOTAS Y REFERENCIAS</b> .....	273
6.	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	277
7.	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	285
7.1.	BIBLIOGRAFIA DE ALEMANIA .....	285
7.2.	BIBLIOGRAFIA DE INGLATERRA .....	286
7.3.	BIBLIOGRAFIA DE DINAMARCA .....	288
7.4.	BIBLIOGRAFIA DE FRANCIA .....	288
7.5.	BIBLIOGRAFIA DE ITALIA .....	290
8.	<b>TABLAS Y CUADROS</b> .....	291



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica