

LA EDUCACION DE LOS ADOLESCENTES

En Sèvres, cerca de París, ha tenido lugar una reunión en la que los especialistas de 23 países europeos y de Marruecos han examinado las tendencias actuales y los problemas relativos a la enseñanza secundaria. Descubrieron de modo inevitable las diferencias notorias que distinguen cada sistema nacional, y al mismo tiempo encontraron coincidencias numerosas, a veces sobre puntos insospechados.

El encuentro fué organizado por la Comisión Nacional francesa de cooperación con la Unesco, con el apoyo técnico y financiero de la Organización, y en el sentido histórico es la continuidad de reuniones similares que tuvieron lugar en Ginebra, en 1956; en Wampaní, en 1955, y en Karachi, en 1956, para estudiar los programas de la escuela primaria.

En el discurso de introducción, por el señor *Roger Gal*, asesor del Ministerio de Educación de Francia, quedó subrayado el fenómeno general de la necesidad de proceder a un análisis del contenido y propósitos de la educación secundaria. Esta necesidad se ha hecho cada vez más urgente con las realizaciones científicas tan espectaculares ocurridas en 1957. Con ellas ha pasado a primer plano de las preocupaciones pedagógicas un proceso que ya venía desarrollándose, cuando menos desde los primeros días de la guerra de 1940 a 45.

Duración de la escolaridad.

Algunos países pretendían incluir en el programa de estudios nuevas materias, otros añoran el concepto tradicional de la enseñanza, tal como se ha ido desarrollando en el curso de los tiempos, y no faltó quien propusiera sistemas especiales de educación secundaria, de acuerdo con las diferencias de aptitud y de interés en el niño, con grupos de disciplinas distintos en el programa y aun con métodos diversos de enseñanza. Cualquiera que sea la orientación que se adopte, puede verse una yuxtaposición de los tipos de enseñanza: clásica, moderna, técnica y vocacional. Como consecuencia, en tales países las cuestiones generales de la enseñanza y la selección de los alumnos son materias de interés público y profesional.

Una actitud contraria pudo encontrarse en países que prefieren una ruptura total con las formas tradicionales de la enseñanza. El motivo principalmente invocado es el de proporcionar el máximo de enseñanza común a todos y el impulso principal para esta posición fué a veces el

cambio radical, social o político. El señor Gal mencionó la U. R. S. S. y Suecia como ejemplos clásicos en la materia.

Entre esos dos extremos aparece el caso de países como Francia e Italia, en los que se da una cierta preferencia al mandamiento de un tipo clásico de educación para todos, hasta llegar a una cierta edad. Así es la propuesta de Langevin, en Francia, basada en el principio de que todos los niños hasta la edad de quince años deben recibir el mismo tipo de educación (“tronco común”), para especializarse, en un segundo ciclo, de acuerdo con sus facultades y el interés vocacional y en materias o ramas de su propia elección.

A la luz de este análisis, el presidente de la Conferencia, señor Brunold, Director general de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación, formuló las preguntas, a las que cada educador ha de encontrar respuesta, y sobre las que la reunión fué invitada a deliberar. ¿Cuál debería ser la duración de la escuela obligatoria, examinada con arreglo a las condiciones conocidas en 1958, y en qué forma esta duración puede afectar a la educación secundaria?

¿Deberían recibir todos los niños la misma clase de educación secundaria? ¿Debería diferenciarse la educación desde el principio o en un punto determinado, a medio camino? ¿Hasta qué punto la enseñanza técnica puede ser preparación profesional y hasta qué punto debe subrayar los valores formativos? ¿El programa debe ser idéntico para todas las zonas del país o ha de adaptarse a las condiciones locales? ¿Cuál puede ser el volumen óptimo del trabajo para un niño en la edad de los doce a los dieciocho años? ¿Cuál es el criterio que ha de regir la determinación de los temas a incluir en el curriculum? ¿Cuál es el lugar que corresponde a los exámenes? ¿Cómo pueden ser relacionadas o agrupadas las materias? ¿Cuáles son los procedimientos de reforma y perfeccionamiento del programa escolar?

Todos estos puntos fueron discutidos con alguna extensión durante las deliberaciones; pero el desarrollo de la reunión, en comisiones, sesiones plenarias y mesas redondas, obliga, por razones de espacio, a exponer tan sólo algunos de los temas esenciales.

Concepto general de la educación.

El examen, realizado en mesa redonda, sobre este punto, y que abarcó la naturaleza, alcances y contenido de toda la educación secundaria, fué iniciado con un alegato persuasivo sobre la filosofía que propugna el cultivo de las diferencias individuales, a cargo del delegado francés señor Jacob. Tanto el tipo como el contenido de la educación general dependen de lo que queremos enseñar a nuestros niños, o mejor dicho, de lo que queramos que sean. En la actualidad el concepto tecnológico del hombre está en boga. El individuo se halla cada vez más obligado a someterse:

a los intereses de grupo, viniendo a ser el siervo de la comunidad o de poderosas burocracias.

En vez de plegarse a estas exigencias, el señor Jacob recomendó un concepto más humanista de la educación, y sin caer en la adulación indebida a los estudios clásicos y del Renacimiento, el delegado francés estimó que cuando menos debería ser mantenido el espíritu del Renacimiento y reconocido con él el valor del individuo. Convino en que hoy en día el individualismo no es un término popular; pero las humanidades están concentradas en la conciencia del individuo y en la inteligencia del individuo, y en este sentido puso frente a frente el humanismo radical y el tecnicismo radical.

Las consecuencias de estos tipos de pensamiento fueron algo más que señaladas. En primer lugar, la característica del humanismo es la del saber desinteresado, con independencia del fin utilitario. ¿Debe el sistema escolar preparar al alumno para sus ocupaciones futuras? Quizá; pero el desarrollo general de la personalidad y de la educación deben tener preferencia, y la enseñanza profesional pudiera servir para despertar los anteriores propósitos.

En segundo término y respecto al contenido general de la educación, lo esencial no es proporcionar un conjunto de conocimientos; el enciclopedismo es imposible, y "sólo nuestra ignorancia puede ser enciclopédica". Lo que interesa es la facultad de aprender y de comprender.

Para lograr el propósito, tres temas deberían ser obligatorios: la lengua materna, la expresión matemática, la historia y la geografía. (Es oportuno mencionar, en relación con este punto, que en un documento distribuido durante la reunión, el profesor Lauwerys, de la Universidad de Londres, declara que en los programas de enseñanza secundaria son esenciales cuatro esferas del conocimiento: las artes de relación, las artes visuales y plásticas, las ciencias físico-naturales y los estudios sociales.) Otras materias pudieran ser incluidas, según el señor Jacob; pero las adiciones tendrían un carácter facultativo.

El debate sobre la naturaleza de la *cultura* mostró tantas diferencias de matiz como de países representados. Los italianos contemplaron al hombre como a un ser histórico que sigue las leyes de su propia naturaleza y que, como resultado de sus estudios, de carácter humanístico y filosófico, alcanza con la madurez el desarrollo de su personalidad.

Para el Reino Unido, la *cultura* se concibe mejor como uno de los "modos de vida", reacio a ser fijado o precisado con una definición, pero cuyo significado y consecuencias en la conducta se encuentran en la mente de todos, de todos aquellos de quienes se espera el cumplimiento del deber conforme a su leal saber y entender.

Para la U. R. S. S., el hombre es un ser en desarrollo, cuya actitud y facultad debe ser cultivada y encuadrada en el seno y para el bien de la sociedad concreta en que vive y trabaja.

No fueron extraídas en su integridad las consecuencias pedagógicas de conceptos tan diversos, incurriéndose, como es natural, en algunas repeticiones y hasta inconsistencias, que no impidieron la obtención de indicaciones generales, derivadas del debate.

El hombre como ser histórico

Para quienes mantienen esta opinión, es difícil hablar de la educación del niño al margen de aquellas disciplinas que lo humanizan, tales como la filosofía, las artes, historia y geografía. La ciencia es susceptible de contribuir a la suma total de tales estudios; pero en tanto en cuanto pueda contribuir a la comprensión del hombre y de sus obras. Por otro lado, la ciencia puede deshumanizar al individuo, si se la emplea equivocadamente. El propósito de la educación tecnológica sería el de considerar el trabajo manual como un desarrollo, a través del manejo de herramientas y materiales, como una extensión de los aspectos estéticos y espirituales de la naturaleza humana y así impedir "la mecanización del individuo". Fué invocado, pues, un programa, adaptado a las facultades e intereses del niño, y que proporcione un nivel de educación común para todos aquellos que lo sigan, y otro programa para quienes se propongan pasar a los estudios superiores del colegio o de la universidad. Mas, incluso en este nivel superior, el propósito supremo de la educación sería el de favorecer la cultura general del hombre.

La cultura como un modo de vida

En ciertos países la palabra cultura no viene fácilmente a flor de labios, no es demasiado asequible. *Modos de vida* que requieren la prosecución de estudios en la expresión de las artes, en la música y en la pintura, en ciencia y matemática, en los trabajos manuales y en todo aquello implicando en la vida diaria del individuo se desenvuelven también. Cada cual debe tener oportunidad de lograr el mejor modo de existencia de que es capaz, y por ende no puede existir un programa fijo o uniforme para todos. El conocimiento es uno de los elementos de la educación concebido en esa dirección; pero los fines reales de la educación son los de despertar la imaginación, ensanchar la simpatía, desarrollar las capacidades para la vida en sociedad con los demás. Para alcanzar tales propósitos y permitir al individuo sus propias aptitudes y circunstancias son inevitables las distinciones de los programas escolares, con arreglo al interés y al valor personal.

La educación como preparación para participar en la vida de la sociedad

Quienes mantienen este punto de vista rechazan la idea de élites o minorías. Conciben la educación como un medio social para la preparación del pueblo, jóvenes y ancianos, para la participación en sus negocios.

y en orden a lograr el mantenimiento y el desarrollo de las finalidades sociales. Esta participación supone la producción económica, el cumplimiento de las obligaciones sociales, el enriquecimiento y participación en la vida cultural de la sociedad, moralmente equipada para vivir como miembros de la misma. La educación, gracias y a través del trabajo productivo, es básica a tal concepción y tiene que ser parte de los programas en todos los grados. También es esencial, sin embargo, la educación moral, física y estética.

Ciertos delegados, especialmente los de Polonia y Hungría, rechazaron la antítesis establecida entre humanismo y tecnología. El hombre y sus obras no pueden ser consideradas por separado, sino en su conjunto, como Bach y sus composiciones, por ser el trabajo algo esencial al hombre. Si es verdad que no tan sólo de pan vive el hombre, tampoco puede prescindir del mismo. Una distinción demasiado rígida entre enseñanza general y enseñanza profesional no puede ser admitida sin inconveniente para ambas. La reforma de los programas de enseñanza debería impulsarse en el sentido de una adaptación de los estudios a los intereses y capacidad de los estudiantes, prolongando la educación obligatoria y dejando la preparación demasiado especializada para una edad en que el alumno es lo bastante mayor para conseguir el máximo provecho.

Características individuales de los niños

El debate sobre este punto surgió de una declaración del delegado ruso, señor Markouchevitch, quien expresó claramente que las diferencias entre las escuelas en la U. R. S. S. eran simplemente de grado. Se encuentran tres tipos de escuelas: escuela primaria (grados I a IV) escuelas secundarias, bachillerato elemental (grados I a VII) y escuelas secundarias completas (grados I a X). Estas diferencias desaparecerán muy pronto, ya que se ha previsto que para 1960 todos los niños en la edad de siete a los diecisiete años reciban educación durante diez años. (Pasada esta fecha, la preocupación consistirá en extender la escolaridad obligatoria más y más, habiéndose iniciado los experimentos correspondientes.) Como no existe otro tipo de escuela posible o en preparación, se echa de ver que todos los niños hasta la edad de diecisiete años reciben o recibirán el mismo tipo de enseñanza. La distinción comienza en el nivel de la educación superior.

Y, ¿qué ocurre con los niños que no pueden seguir este programa? Preguntó el delegado francés. Disponemos de escuelas especiales para los niños retrasados, replicó el ruso. Pero no era esto precisamente lo que el delegado francés deseaba conocer, y entonces preguntó qué ocurría con los muchachos de inteligencia media, pero que carecían de los medios o del interés para proseguir los estudios del programa normal. Desde luego —replicó el ruso— que tenemos niños más y menos dotados; pero para los

últimos los maestros dedican clases extras, durante o después del horario escolar.

Bajo esta impresión fluctuante, la atención pasó a considerar los méritos del sistema británico. La práctica de dejar a los directores de escuelas la determinación del programa ¿no lleva a una evaluación subjetiva de los mismos?

En verdad, replicó el delegado británico, en Gran Bretaña existe una gran diversidad. El señor Weaver, del Ministerio de Educación, había quedado extrañado por el cuestionario enviado con anterioridad a la reunión inquiriendo sobre el programa de estudios en las escuelas secundarias. En el Reino Unido existen unas seis mil escuelas secundarias, de uno u otro tipo, y es posible que todas ellas sean diferentes. Lo único que tiene en común es la tradición nacional. La tendencia es la de dar todavía mayor libertad a los directores de escuela, a fin de que puedan adaptar el programa a las facultades e intereses de los niños, y el ideal sería, en realidad, el disponer de un programa de estudios apropiado a cada niño.

Aun cuando el debate pasó entonces a tratar otros puntos, abundaron las referencias al tema descrito, como podrá verse posteriormente.

La enseñanza de las ciencias.

La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria ha ganado considerable terreno en los últimos cincuenta años, y la presión para que se extienda su campo en el programa es ahora aún mayor. Los conocimientos se han desarrollado de modo espectacular y la demanda de la industria y de la agricultura crece sin cesar.

Dos cuestiones surgen a este respecto. ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a comprimir o eliminar otras materias como el latín y la historia, de manera que se disponga de mayor tiempo, y qué es lo que debería ser enseñado? ¿Un poco de cada cosa, física, química, astronomía, geología, biología, botánica, zoología, antropología, etc.? En caso afirmativo, ¿qué materias deberían tener mayor preponderancia y en qué forma deberían estar agrupadas?

Ciertos criterios sobre selección de materias fueron analizados. En términos generales, los propósitos de la enseñanza de las ciencias pueden ser agrupados bajo dos capítulos: enseñar a los alumnos a pensar de manera científica e impartir los conocimientos sobre el universo material. La impresión obtenida fué que las materias que tienen una relación o aplicación directa en la vida cotidiana deberían tener prelación. Sin pretender formar electricistas, se puede dar el conocimiento de la electricidad de manera práctica para que la enseñanza tenga la ventaja de despertar el interés del alumno.

También ha de prestarse una cuidadosa atención a la capacidad del alumno para comprender ciertas materias del conocimiento. Cualquiera que sea la calidad de la enseñanza, algunos de los descubrimientos más importantes de la ciencia moderna^a pueden estar fuera del alcance de los alumnos de la escuela secundaria.

Aun cuando la mayor parte de los países dedican un tiempo a la enseñanza de las ciencias en su plan de estudios semanales, y en muchos de ellos se está dispuesto a ampliarlos, el número de clases varía enormemente entre los distintos programas considerados. En el primer ciclo de la educación secundaria en Checoslovaquia—entre los trece y los quince años—, se ha previsto la siguiente distribución en la enseñanza de las ciencias: la biología se enseña en el primer grado (VI curso) por tres períodos a la semana y por dos en los grados siguientes (VII y VIII). La física (comprendiendo la astronomía) y la química (incluida la mineralogía) comprenden dos períodos por semana en los grados VII y VIII. También se ha previsto un tiempo para trabajos prácticos de entrenamiento agrícola e industrial. Los alumnos que gozan de dotes especiales reciben lecciones extras y tienen oportunidad de realizar trabajos prácticos.

En las escuelas correspondientes de Bélgica, el tiempo destinado a las ciencias es de dos períodos para zoología y botánica, en los primeros grados; el mismo tiempo en el próximo grado, con una clase de física; en el tercer grado, un período cada semana para la física, otro para la biología y un tercero para la química.

En la U. R. S. S., la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas reciben la parte del león. En el grado VI, a los trece años de edad, los alumnos reciben dos horas de clase de física por semana y seis de matemáticas. En los grados siguientes (VII a X), las matemáticas prosiguen con sus seis horas semanales, y el tiempo dedicado a las ciencias crece progresivamente: siete horas en el grado VII, ocho en el VIII, nueve en el IX y diez en el X.

En otros países, las ciencias y las matemáticas son facultativas, cuando menos en algunos de los grados. Los alumnos pueden escoger la escuela u optar por un curso de estudios en el que las ciencias o las matemáticas ocupan un lugar menos importante. En los países de sistema escolar uniforme, no es posible tal elección.

Enseñanza de la ética y del civismo.

La unanimidad entre los delegados fué completa sobre el lugar esencial que estos temas deben tener en el programa. Ciertas matizaciones de enfoque fueron, sin embargo, visibles, pues mientras algunos preferían que fueran tratados como temas independientes, otros eran partidarios de que todas las materias deberían estar organizadas y ser enseñadas de modo tal,

que el conjunto constituyera una lección de comportamiento ético y cívico. Las opiniones fueron distintas entre los educadores europeos sobre el lugar que corresponde a la enseñanza religiosa. Algunos manifestaron que la enseñanza religiosa debe ser obligatoria, no como una simple creencia, sino como parte integrante de la conducta. Para otros, el problema es una cuestión de carácter familiar, en la que la escuela no tiene por qué interferir. No faltaron quienes consideran que tal instrucción tiene un carácter voluntario.

En general pudo apreciarse una mayor preferencia para el empleo de los métodos activos en la enseñanza del civismo, mediante la organización de parlamentos infantiles, o bien poniendo a los niños en contacto con las instituciones sociales. El propósito general quedó aceptado en el sentido de permitir a los niños el tomar a su cargo mayores responsabilidades en la vida escolar y en las actividades en el exterior, en los clubs infantiles. No es este un terreno de conocimientos librescos, sino más bien una esfera de ideales, actitudes, hábitos y los métodos de enseñanza han de ser adaptados para facilitar su desarrollo. El estímulo constante para despertar el interés, el sentido de responsabilidad, la conciencia de grupo y de la felicidad personal del niño, sería lo más indicado.

Horizontes nuevos en la enseñanza de la historia.

El problema examinado en esta parte de las deliberaciones fué el referente a la comprensión de las culturas ajenas, como, por ejemplo, las del Oriente.

Estuvieron conformes los reunidos respecto al deber de enseñar las civilizaciones en la escuela secundaria. Para permitir el estudio más profundo de otras culturas se sugirió la conveniencia de reducir considerablemente el espacio dado en los libros de texto y el tiempo dedicado en clase a la historia política y militar, a algunos capítulos de la historia doméstica, los cambios de gobierno, luchas electorales y otros acontecimientos similares.

Estimaron algunos delegados que podría establecerse un equilibrio más apropiado y que esta necesidad podría ser cubierta en parte gracias a actividades de fuera del programa, mediante conferencias de fin de semana entre los alumnos más adelantados. Encontraron otros participantes en la reunión, que las clases de lenguas podrían ser ampliadas para incluir algunas lecciones que mostrarían las diferencias de estructura entre algunas lenguas y las de Europa occidental.

Para uno de los oradores el problema no consiste tanto en la presentación de nuevos hechos cuanto a la manera de presentarlos en su propia perspectiva. Por ejemplo, al estudiar la creación del Imperio de Carlomagno sería interesante y justo recordar la posición de Bizancio y la importancia del Califato de Bagdad, y también, la condición creada en

la India después de la época imperial, la magnitud del Imperio chino de T'ang y, en el año 802, la aparición del Imperio Khmor, que perduró hasta el siglo xvi y produjo uno de los estilos arquitectónicos más sobresalientes del mundo.

A este respecto resultó muy interesante saber de boca del delegado austríaco que la Comisión Nacional de cooperación con la Unesco en su país celebrará una reunión en octubre de profesores de historia y geografía y editores de libros de texto, para considerar la forma de mejoramiento de la enseñanza relativa al Asia.

Orientación pedagógica.

Nadie puso en duda la tesis de que el niño en algún momento, o a lo largo del período entre los once y quince años, necesita una cierta orientación. Pero como el concepto de orientación difiere tan ampliamente entre los países, no hubiera sido posible salir de una declaración vaga y casi sin sentido, si se hubiera intentado llegar a una votación .

En donde no existe posibilidad de elección del programa, la orientación significa el estímulo de ciertas aficiones o del trabajo extraescolar, sin referencia a la elección de escuela. En otros países, en donde la posición económica y social de la familia puede ser decisiva, la elección se realiza por el padre de familia, y aun la intervención del psicólogo puede ser considerada como un entorpecimiento.

La orientación, en algunos casos, puede reducirse a niños con algún impedimento físico o mental, y entonces la preocupación es general para realizar el mayor esfuerzo a fin de colmar las deficiencias y prestar el mayor interés al desarrollo de todos los niños.

Resultó muy interesante observar que en alguno de estos países (por ejemplo, Bélgica, Suecia, Suiza, Reino Unido) existe la tendencia a pasar de las pruebas o tests a la observación y la consulta. En el cantón de Ginebra, por ejemplo, la orientación es la obra del maestro y de los consejeros pedagógicos, que también son profesores. En Bélgica, la orientación corresponde a centros de orientación integrados por cuatro o cinco miembros del personal, entre los que se encuentran un psicólogo y un médico; pero también a la cabeza del centro encontramos un pedagogo, que cuenta cuando menos con cinco años de experiencia docente.

Al propio tiempo, cada vez se retrasa más el momento de la elección de carrera. Entre la edad de once a quince años, cada vez se acerca más a los quince, y este movimiento corre parejas, desde luego, con la confianza, cada vez menor, en el valor pronóstico de los tests psicológicos. Si el crecimiento reemplaza a las pruebas de inteligencia, entonces el crecimiento ha de ser observado a lo largo de un período de tiempo, antes de que las ramas del árbol deban ser orientadas en una determinada dirección.

Volviendo al punto de partida, es decir, al curriculum, es importante destacar un fenómeno: si se da por sentada la tesis de que no debe existir una decisión definitiva en cuanto al tipo de enseñanza que deba seguirse, antes de llegar a la edad de quince años, el argumento en favor de una enseñanza diversificada, antes de llegar a esa edad, pierde mucho de su peso. Suecia, por ejemplo, no prevé llegar a esa diversidad hasta la edad mencionada. En verdad existen posibilidades en los grados VII y VIII, pero hasta no llegar al XI (a la edad de quince años), no se abren completamente las puertas que conducen a uno u otro camino.

También es curioso señalar cómo Checoslovaquia y Suecia, por ejemplo, llegan a soluciones y sistemas que tienen mucho en común, partiendo de principios muy distintos. Educación general para todos hasta la edad de los quince o dieciséis años es la base característica de ambos sistemas. En Checoslovaquia, el punto de partida es el del interés de la comunidad, y en Suecia es el del niño.

Los exámenes.

El lugar que corresponde a los exámenes y la necesidad de revisar su empleo, parece ser uno de los temas en que todos los países participantes están de acuerdo. Las materias de examen difieren de país a país, así como a la composición de los cuerpos examinadores. La materia puede referirse a cualquiera de los temas enseñados en clase o puede ser limitada a aquellas esferas consideradas como de mayor importancia: la lengua materna, las lenguas extranjeras, las matemáticas. El tribunal examinador puede estar compuesto de los maestros de los propios alumnos, el director de la escuela, el director de otra escuela, el inspector, el delegado del Gobierno, un profesor de la universidad o una combinación de las mencionadas fórmulas. Pero desde Turquía hasta Inglaterra, y desde España hasta Ucrania, los alumnos de la escuela secundaria han de presentarse a los exámenes.

Algunos de los delegados hicieron referencia a los exámenes con un aire de amargura, como si en verdad fuera mejor no efectuar ninguna clase de prueba. Hubiera sido aleccionador para la reunión si en este momento hubieran podido escuchar los delegados la opinión de los alumnos de secundaria. Posiblemente un delegado alumno hubiera preguntado, quizá con un tanto de inocencia, ¿para qué celebrar exámenes? y ¿por qué las autoridades continúan manteniéndolos, si ustedes parecen estar en contra?

Se mantienen para beneficio de los alumnos, como puede colegirse de las declaraciones registradas.

En el examen el alumno tiene la posibilidad de mostrar su valer y el examen es la coronación de un año de esfuerzos. Aquellos que no trabajaron bastante, sólo aspiran a su propia condena. Por otro lado aquellos

que realizan brillantemente un examen, encuentran la recompensa de su trabajo: obtienen una medalla, un diploma o una vaca y el examen es así un rico estímulo.

Bélgica significa una ruptura con la tradición y un alumno de 18 años que ha pasado de uno a otro grado de la escuela secundaria, puede obtener su certificado del director de la escuela sin examen alguno. Este título le da derecho a ingresar en la universidad. Si otro alumno no ha pasado regularmente por cada uno de los grados, la escuela puede someterlo a un examen oral antes de recibirlo en el grado superior. Si este alumno logra un buen resultado y si durante el último año escolar da las suficientes pruebas, recibe entonces el certificado correspondiente. En el caso contrario puede ser obligado a pasar un examen completo.

El derecho a expedir títulos no está reconocido a todas las escuelas secundarias. Ha sido creado un comité para obtener la seguridad de que el programa y el nivel de instrucción sufran las exigencias debidas. En algunos casos el comité requiere inspeccionar el trabajo de los alumnos de los grados superiores y puede seguir haciéndolo año tras año hasta quedar satisfecho de los resultados de la escuela, de conformidad con las disposiciones nacionales. El principio básico del sistema escolar belga, es el de que las autoridades centrales administran las escuelas y cada una de ellas responde de sus propios alumnos.

Conclusiones.

Quizás sería mejor ponerlas en boca de uno de los presidentes de las comisiones de la Conferencia. La reunión ha servido para poner de relieve que el sistema escolar de segunda enseñanza en Europa permanece tan diverso y vigoroso como siempre y que en él se encuentran diferencias y virtudes susceptibles de desarrollo en Europa y en el mundo enteró. No existe una respuesta única para un problema pedagógico completo y menos que nada para poder encontrar una educación sólida y equilibrada que convenga a la juventud de un país. Aun cuando las preocupaciones idénticas y ciertas convergencias en la orientación han sido subrayadas, los educadores presentes no han querido llegar a compromisos carentes de sentido, en un intento para lograr reconciliar las diferencias existentes.

Los informes sobre los distintos asuntos discutidos fueron aprobados, pero en algunos casos se limitan a hacer constar las diversidades antes apuntadas, así como puntos de coincidencia en la práctica, que también han sido referidos. Una de las consecuencias más claras, en las que todo el mundo estuvo conforme, reside en que cualquiera que sea el programa, en definitiva casi todo depende de la casualidad del maestro y de sus relaciones con el muchacho y los padres. Al establecer el curriculum, la administración tiene que interesarse principalmente con la preparación de los maestros que han de utilizarlo.

La Conferencia no adoptó ni podía adoptar resoluciones o recomendaciones. No se dió una respuesta clara a las preguntas formuladas por el Presidente al comienzo de la reunión. ¿Cuál debe ser la duración de la enseñanza secundaria? ¿La educación secundaria debe diferenciarse desde el principio o a medio camino? ¿El programa debe ser idéntico para todo el país? ¿Qué lugar corresponde a los exámenes? ¿Cuál es el sistema más adecuado para reformar o mejorar el programa escolar?

Al decir que no hubo un acuerdo general en estas cuestiones, no se expresa íntegramente la verdad de lo ocurrido. Nadie intentó siquiera suponer lo que es bueno para su propio país, podría serlo igualmente para el resto de Europa. En este sentido todos estuvieron de acuerdo en la diversidad.

A pesar de todo, las delegaciones estimaron que había sido una excelente Conferencia ya que dió oportunidad a comparar apuntes, a verificar ideas tomadas como infalibles, a observar las prácticas pedagógicas en una nueva perspectiva y, en una palabra, a aprender de la experiencia lograda en otros países.