LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

I.—EL PROBLEMA DE CONJUNTO:

¿Cultura general o preparación profesional?

Mientras que la enseñanza primaria y la enseñanza superior tienen límites y tareas precisos, la enseñanza secundaria tiene un carácter ambiguo.

La tarea de la enseñanza primaria es clara: dar a *todos* los niños de seis a once años una cultura general en el más amplio sentido. No se trata todavía de preparar al niño para un oficio, sino de enseñarle el manejo de los grandes instrumentos de relación (leer, escribir, contar) y darle una idea de la «manera de emplear» el mundo donde él se encuentra (la fauna y flora de su rincón de tierra, la vida material, administrativa y religiosa de su barrio o de su aldea).

La tarea de la enseñanza superior es también muy clara: preparar una *élite* para los puestos de dirección de la ciudad en todos los aspectos: espiritual, administrativo, económico, técnico y científico. Esta enseñanza es siempre muy especializada, y por muy elevada que sea, se encuentra dirigida la mayoría de las veces hacia la preparación de una carrera.

Entre las dos, la enseñanza secundaria es una cosa indecisa. Su definición misma está en juego. ¿Llamaremos secundaria a toda enseñanza dada después de la primaria y antes de la superior, es decir, la enseñanza de niños de once a quince años? ¿O reservaremos el nombre de secundaria para la única enseñanza tradicional greco-latina (y a sus sucedáneos más o menos vergonzantes) de los liceos clásicos, excluyendo de la secundaria los diversos cursos complementarios, las escuelas técnicas y las profesionales? ¿Debe la enseñanza secundaria preparar directamente al alumno para un oficio o se debe contentar con formar los espíritus con arreglo a disciplinas del pensamiento justo? ¿Debe ser la misma para todos o debe admitir varios sectores, con arreglo a las capacidades intelectuales, vocaciones, posibilidades locales o al estado social de la familia?

La enseñanza secundaria de ayer estaba reservada a algunos privilegiados.

Es frecuente que un debate sobre la enseñanza secundaria tome un giro polémico. Es un tema en que las discusiones se convierten fácilmente en disputas y no hay cosa más natural: cuando no se habla de la misma cosa, no hay otra solución, para imponer nuestro punto de vista, que elevar la voz.

Para poner un poco de claridad en nuestra reflexión, debemos observar, en primer término, que la cuestión de la enseñanza secundaria ha evolucionado por completo en el transcurso de los últimos siglos.

Hace trescientos años, la educación de segundo grado era el privilegio de un número pequeño: nobleza de espada o de toga, alta burguesía. Todos los alumnos estaban destinados, por su nombre, fortuna o dotes excepcionales a los puestos de dirección (Iglesia, ejército, gobierno, magistratura) en los que se requerían, más que conocimientos particulares, cualidades generales de observación, espíritu y carácter.

A este fin respondía perfectamente la enseñanza de las humanidades latinas, tal como se daba, por ejemplo, en los colegios de los Padres Jesuitas. La explicación del texto, la disertación, el discurso, son instrumentos maravillosos de ascendiente intelectual y de aprendizaje de la humanidad. La práctica de la traducción y de la redacción del tema da al alumno un dominio incomparable de su lengua materna (porque para el hombre que más tarde se pasará la vida dando órdenes, ¿qué técnica es más necesaria que la de la palabra justa y clara?). En fin, entre los beneficiarios de la enseñanza secundaria, muchos se destinaban a la Iglesia o a la magistratura, y para ellos el latín era un instrumento profesional, sin contar sus virtudes educativas.

Invasión de la enseñanza secundaria.

Pero a partir del siglo XIX, gracias al progreso técnico, la suma general del trabajo necesario para asegurar la subsistencia de la nación disminuye cada vez más. La edad media, en la cual el hombre humilde debe trabajar (es decir, dejar la escuela), se eleva sin cesar: nueve años en 1830, hoy catorce años y medio en Francia, diecisiete años en los Estados Unidos.

Capas cada vez mayores de la población pueden, así, tener acceso a la enseñanza post primaria. Por ejemplo, en Suecia, hacia 1866, de una población de 377.659 jóvenes de quince a veinte años, solamente 434 eran admitidos anualmente al bachillerato; en 1939, de 550.000 jóvenes de quince a veinte años, había 3.713 bachilleres, es decir, teniendo en cuenta el aumento de población, seis veces más (1). Este es un fenómeno muy general, como lo demuestra la tabla inmediata, en la que figura el número de alumnos de la enseñanza secundaria por 10.000 habitantes:

	1914	1920	1929	1934	1939
Inglaterra	48	81	98	108	117
Bélgica	48	63	57	88	93
Dinamarca	99,9	117	—	155	—
Estados Unidos	77	200	—	451	—
Francia	29	41	42	65	82
Italia	26	40	—	39	45

El aumento ha tenido lugar poco a poco y casi insensiblemente. A medida que aumenta la riqueza pública, familias cada vez más numerosas aspiran a la burguesía

(1) Cifras sacadas de Jean Fourastié, *La civilisation de 1860*. París. Presses Universitaires de France.

y envían a sus niños a los establecimientos secundarios. Naturalmente, al principio (por ejemplo, hacia 1830), estos niños se adaptaban y seguían exactamente los programas de la enseñanza secundaria tradicional (humanidades latinas). Pero mientras se extiende constantemente el medio social que se aprovecha de la enseñanza secundaria, se ve que los antiguos programas no convienen a todo el mundo. Una parte considerable de los alumnos no se destina ya a la Iglesia, ejército, magistratura o profesiones liberales, sino que se dirige a carreras más «prácticas»: industria, comercio, banca. En tanto que los tradicionalistas exigen el mantenimiento de las humanidades latinas sin ningún cambio, un grupo «progresista» (que refleja poco más o menos a los recién venidos) reclama las humanidades «modernas», a base de ciencias y de lenguas vivas. Los partidarios de las humanidades «modernas» proclaman que quieren conservar en los estudios secundarios su carácter de cultura general y de formación general del espíritu, pero, en la práctica, prefieren formar el espíritu de los alumnos con disciplinas «útiles» (ciencias, lenguas vivas), más bien que con el latín o el griego; y, así, la lucha comienza entre los partidarios de una cultura desinteresada y los partidarios de una enseñanza utilitaria.

*Un ejemplo de la evolución de la escuela secundaria:
nacimiento del bachillerato moderno en Francia.*

Para apoyarme en un ejemplo concreto, tomaré la evolución de la enseñanza secundaria en Francia en el transcurso de los últimos cien años (2).

Ya en 1837, una discusión sobre el programa de los colegios municipales había enfrentado en la Cámara de Diputados a los científicos y a los literatos. Arago, el gran médico que se sentaba en la extrema izquierda de la Asamblea, había declarado: «No es con bellas palabras como se saca azúcar de la remolacha; no es con alejandrinos como se extrae la sosa de la sal del mar... De acuerdo con el bello pensamiento de Bacon, el saber es fuerza, es potencia.» A lo cual el poeta Lamartine había contestado: «Si el género humano estuviese condenado a perder enteramente uno de estos órdenes de verdades: todas las verdades matemáticas o todas las verdades morales, yo digo que no deberíamos dudar en sacrificar las verdades matemáticas. Porque si todas las verdades matemáticas se perdiesen, el mundo industrial, el mundo material sufriría sin duda un gran daño, un inmenso detrimento; pero si el hombre perdiese una sola de estas verdades morales, cuyo vehículo lo constituyen los estudios literarios, sería el hombre mismo, sería la humanidad entera la que perecería» (3).

Poco a poco las ideas de Arago se abrían camino, y, en 1865, Víctor Duruy, Ministro de Instrucción Pública de Napoleón III, instituía una enseñanza secundaria moderna, que él llamaba «Secundaria Francesa» (porque no se estudiaba latín), al lado de la enseñanza secundaria clásica. Al presentar su reforma a la Asamblea, el 23 de junio de 1865, Duruy declaraba: «A la Francia moderna le hace falta una enseñanza moderna.»

La enseñanza moderna tuvo inmediatamente mucho éxito, y, en 1880, la mitad de los liceos y colegios enseñaban la «secundaria francesa». Sin embargo, se trataba de un éxito fácil, y, en el fondo de los corazones, el bachillerato moderno era despreciado. Por

(2) Me he abstenido en el curso de esta exposición, destinada a una Revista Española, de referirme a las realidades españolas, que mis lectores conocen infinitamente mejor que yo, y que ellos tendrán siempre presentes en el espíritu a título de comparación.

(3) Journal des Débats, reseña de la cámara del 23 de marzo de 1837.

ejemplo, durante largo tiempo las Facultades de Medicina y de Derecho, así como ciertos centros administrativos (contribuciones directas, registros) rechazaron a los candidatos que tenían el bachillerato moderno.

Durante las primeras décadas de la tercera república, «latinos» y «no latinos» se insultaron con violencia. Después, lentamente, las diferencias entre las dos enseñanzas se fueron atenuando. La secundaria clásica dejó cada vez más sitio a las ciencias, y, para encontrar hueco, disminuyó la parte correspondiente a las lenguas muertas: en 1872 se suprimió la composición de versos latinos; en 1880 se decidió hacer empezar el latín en sexto año (a los once años), en lugar de en quinto (a los diez años) (4).

Finalmente, en 1902, el ministro Georges Leygues pudo decidir que no hubiese en adelante más que un sólo bachillerato con cuatro opciones: latín-griego, latín-ciencias, latín-lenguas, ciencias-lenguas. Entre el antiguo bachillerato clásico (latín-griego) y el bachillerato moderno (ciencias-lenguas), las opciones latín-ciencias y latín-lenguas, introducían ciertos grados intermedios y ciertos matices (5).

Sin embargo, al acabar la primera guerra mundial, los «latinos» contraatacan y el ministro León Berard, por ley de 23 de diciembre de 1923, imponía cuatro años de latín y dos de griego a todos los alumnos de enseñanza secundaria. Solamente a los quince años tenían el derecho de elegir entre los diferentes tipos de enseñanza (6).

Pero las elecciones de 1924 subieron al poder al Cartel de izquierdas; León Berard dejó el Ministerio, y su plan fué bien pronto abandonado. En 1925, con la Ley De Monzie, se volvió, poco más o menos, al régimen de las cuatro opciones de 1902 (7).

Tres enseñanzas distintas de segundo grado.

La enseñanza secundaria, reservada anteriormente a la formación del clero y la aristocracia, se ha abierto progresivamente a la burguesía, adaptándose a sus necesidades. Pero permaneció largo tiempo prácticamente cerrada para las clases modestas o francamente populares (8). Por diversas razones (falta de recursos, necesidad de ganarse la vida al terminar la adolescencia, timidez social), los niños que no pertenecían a la burguesía y que continuaban sus estudios después de la escuela primaria se dirigían más bien a la enseñanza primaria superior o a la enseñanza técnica.

La enseñanza primaria superior, fundada por una ley de 1833, se dirigía a los niños de trece a dieciséis años. Estaba constituida por una enseñanza literaria y científica, completada por una enseñanza profesional teórica y práctica variable (agrícola, industrial, comercial, económica). En 1917 había en Francia 579 escuelas primarias superiores, que agrupaban un total de 110.055 alumnos. A las escuelas primarias superiores se añadían los cursos complementarios, así llamados porque funcionaban anejas a escuelas primarias ordinarias, pero que, bajo otro nombre, daban exactamente la misma

(4) Véase Weill, G., *Histoire de l'Enseignement secondaire en France (1802-1920)*, París, 1921, Payot edit.

(5) Liard, L., *Le nouveau plan d'études de l'enseignement secondaire*. París, 1903.

(6) Bérard, L., *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*. París, 1923.

(7) *La réforme de 1925. Horaires, programmes, instructions*. París, 1925. Colin. edit.

(8) Los documentos suministrados por la Oficina Universitaria de Estadística de Francia muestran que, incluso en 1950-51, no hay, en la clase primera de la enseñanza secundaria, más que un 19 por 100 de niños procedentes de familias de empleados modestos, once y medio por 100 de familias de obreros. En las clases superiores, la proporción es ciertamente menor. Los medios de obreros agrícolas (14 y medio por 100 de la población) no dan prácticamente alumnos a la enseñanza secundaria.

enseñanza que las escuelas primarias superiores. En 1936 los cursos complementarios tenían 113.343 alumnos.

La enseñanza técnica quiere asumir la sucesión del antiguo aprendizaje, desaparecido con el artesanado. En los centros de aprendizaje, los colegios técnicos (antiguas escuelas prácticas) y las escuelas profesionales, tanto privadas como públicas, había, en 1952, alrededor de 410.000 alumnos.

Eran, por consiguiente, en realidad, tres tipos diferentes de enseñanza de segundo grado:

- La enseñanza secundaria propiamente dicha (liceos y colegios), que conducían al bachillerato.
- La enseñanza primaria superior (escuelas primarias superiores y cursos complementarios), que conducían al Certificado de Estudios Primarios superiores y al Diploma.
- La enseñanza técnica, que conducía al Certificado de Estudios Prácticos.

Recíprocamente, la enseñanza secundaria tradicional de los liceos y de los colegios perjudica gravemente a la enseñanza primaria, usurpándole alumnos. La enseñanza primaria obligatoria termina a los catorce años (a los trece antes de 1936), la secundaria comienza propiamente (latín, lenguas vivas...) a los diez u once años. Por otra parte, los establecimientos de enseñanza secundaria, liceos y colegios, han dado siempre la enseñanza primaria en clases anejas, llamadas clases preparatorias.

Esta situación incoherente (y ante la cual un país nuevo como los Estados Unidos no deja de extrañarse) (9) se debe al hecho de que en Francia, como en todos los otros países de Europa Occidental, la enseñanza es cosa ya vieja, sujeta a tradiciones que constituyen su riqueza, pero que también impiden adaptarse a las situaciones nuevas.

Los ensayos de escuela única.

Aunque sólo fuera debida al desparramamiento de la enseñanza secundaria, muchos buenos espíritus creían que esto era lamentable y que había que hacer algo.

A continuación de la primera guerra mundial, algunos universitarios, antiguos combatientes, formaron el grupo de los «Compañeros de la Universidad», que hicieron un llamamiento a «todos los miembros de todas las enseñanzas: primaria, secundaria y superior», para constituir todos una Universidad nueva y única (abril de 1919). Los «compañeros» proponían que los niños en los primeros años reciban todos la misma formación hasta los catorce años, es decir, hasta el final de la escolaridad obligatoria. La enseñanza secundaria, de catorce a dieciocho años, se dividiría en «enseñanza de las humanidades» y «enseñanza secundaria profesional». Los mejores alumnos podrían obtener becas «en el caso en que tuviesen necesidad de ella» (10).

(9) «Al esbozar el sistema francés de enseñanza primaria superior y de enseñanza secundaria, se puede observar que los sistemas europeos de educación superior han sido estructurados generalmente con la idea de que la educación secundaria es una preparación completa en sí misma y se encuentra entre el grado preparatorio y la Universidad, con fines e ideales de cultura general que la diferencian radicalmente de la educación del tipo elemental. Por otra parte, en los Estados Unidos ha prevalecido la opinión de que la escuela secundaria tiene que ser complementaria de la escuela elemental, en la cual incluso la *élite* tiene que recibir su adiestramiento preparatorio o elemental.» (Artículo «Educación», en *Encyclopedia Britannica*, edición americana de 1948, pág. 998.)

(10) Véase Henriette Brunot-Gylbal, *Les réformes en cours*, apud «Encyclopédie Française», tomo XV, *Education et Instruction*, 15, 10, 7.

Las grandes reformas preconizadas por los «Compañeros de la Universidad» no tuvieron lugar, pero sus ideas se abrieron camino poco a poco y, a partir de 1926, una serie de medidas tienden hacia la unificación de la enseñanza secundaria:

- Decreto de Eduardo Daladier (1926), asimilando el diploma superior (examen de salida de las Escuelas Normales Primarias), al bachillerato para la entrada en las Facultades de Letras.
- Ley de 16 de abril de 1930, proclamando el principio de la gratuidad de la enseñanza secundaria. La gratuidad no es aplicable, en principio, más que a la clase sexta (1930), después a la quinta (1931); en 1933 se extendió a todas las clases.
- Ley de 9 de abril de 1936, prolongando la obligatoriedad escolar hasta los catorce años (en lugar de hasta los trece).

La ley Jean Zay (2 de marzo de 1937) coronó esta evolución, consagrando, al menos en teoría, la unidad de la enseñanza secundaria. He aquí los puntos principales del proyecto Jean Zay:

a) Todos los niños deben seguir en principio la enseñanza de primer grado: las clases elementales de los liceos y colegios son remplazadas por una «escuela pública» ordinaria; nadie puede entrar en la enseñanza secundaria sin haber aprobado el certificado de estudios elementales de la enseñanza primaria.

b) Las antiguas escuelas primarias superiores se convierten en «colegios modernos»; las antiguas «escuelas prácticas» de técnica se convierten en «colegios técnicos». Los colegios modernos y los colegios técnicos dependen de la Dirección de Enseñanza Secundaria, lo mismo que los liceos y colegios tradicionales. Los liceos, los colegios modernos y los colegios técnicos pueden intercambiar su personal.

c) Al principio de la enseñanza secundaria se encuentra una clase de orientación, y al salir de la misma, el alumno, aconsejado por los maestros que le habrán observado durante todo el año, podrá elegir entre las tres secciones del segundo grado: clásica, moderna, técnica (11).

La reforma de Jean Zay, que con algunos detalles, constituyen el régimen actual de la escuela francesa, no ponía en práctica completamente la escuela única, tal como existe en Estados Unidos, por ejemplo.

Si las escuelas primarias superiores se convertían en «colegios modernos», adscritos a la Dirección de la Enseñanza Secundaria, los cursos complementarios quedaban adscritos a la Dirección de Enseñanza Primaria. ¿Y cómo habría podido ser de otra manera, puesto que los cursos complementarios compartían locales, maestros y administración con las escuelas primarias elementales?

Ahora bien: los cursos complementarios—que en 1951-52 contaban con 266.933 alumnos de catorce a dieciocho años—daban exactamente la misma enseñanza que las escuelas primarias superiores transformadas en colegios.

Si se piensa detenidamente, la unidad real de la enseñanza no se ha realizado, porque la secundaria comienza siempre a los once años, mientras que la obligación escolar—por consiguiente la primaria—termina a los catorce años.

Es este punto particular el que combate el proyecto de la Comisión Langevin-Wallon, creada a continuación de la segunda guerra mundial para reformar, una vez más, la enseñanza. Según el proyecto Langevin-Wallon, la en-

(11) *Annuaire Général de l'Université et de l'enseignement français, 1937-1938*. París, 1938, «L'information Universitaire».

señanza habría sido obligatoria de seis a dieciocho años y dividida en tres ciclos :

- primer ciclo, de seis a once años, común a todos los niños.
- segundo ciclo, de once a quince años, ciclos de orientación, en el cual la enseñanza es en parte común, y en parte especializada; gracias a un sistema de opciones temporales, el alumno busca su vocación de una manera sencilla y realista.
- tercer ciclo, de quince a dieciocho años, ciclo de determinación, que comprende tres tipos de enseñanzas diferentes :
 - escuelas prácticas de aprendizaje para la formación de obreros calificados.
 - escuelas profesionales para la formación de los cuadros medios.
 - sección teórica que comprende cuatro ramas (humanidades clásicas, humanidades modernas, ciencias puras, ciencias técnicas) y conduce al bachillerato.

Este proyecto adoptaba poco más o menos el principio americano del «tronco común» de estudios para todos los adolescentes, retrasando la separación de las diferentes enseñanzas hasta los quince años. *No se ha aplicado jamás*, y sólo lo cito para indicar las tendencias actuales. La ley Marie, que rige hoy día la enseñanza secundaria francesa no se aparta sensiblemente de los principios de la ley Jean Zay.

Los cuadros que presentamos a continuación resumen la situación de la enseñanza francesa del segundo grado.

Edades	Clases	Enseñanza de segundo grado	Enseñanza de primer grado	Enseñanza técnica
De seis a once años.	—	—	Escuelas primarias elementales.	—
De once a catorce a.	6	Primer ciclo.	Curso superior.	—
—	5	—	Sección de fin de estudios.	—
—	4	—	—	—
—	3	—	—	—

FIN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

De catorce a dieciocho años.	2 1 filos.	Segundo ciclo.	Cursos complementarios.	Centro de aprendizaje.
—	—	—	—	—

DATOS ESTADISTICOS

(1951-1952) (12).

	Pública	Privada	Total
Enseñanza primaria elemental	4.113.332	852.010	4.965.342
Cursos complementarios	206.180	60.753	266.933
Enseñanza de segundo grado. Total	456.290	340.733	797.023
Enseñanza clásica	117.430	—	—
Enseñanza moderna	171.633	—	—
Enseñanza técnica : Centros de aprendizaje ...	148.000	40.000	188.000
Colegios técnicos	112.000	17.000	129.000

(12) Cifras sacadas de *L'Organisation de l'Enseignement en France*, Centro Nacional de Documentación Pedagógica. París, 1952.

*Los grandes problemas de la enseñanza
de segundo grado.*

He tomado el ejemplo de Francia porque es el que conozco mejor; pero el problema se ha planteado en sus rasgos generales poco más o menos del mismo modo para todas las naciones de Europa Occidental: ¿qué hacer de los adolescentes, cada vez más numerosos, aspirantes a una enseñanza post-primaria?, ¿es preciso abrirles la entrada de la enseñanza secundaria tradicional?, ¿es preciso, por el contrario, crear para ellos una enseñanza especial de segundo grado más corta y más práctica?, ¿o bien es preciso orientarles directamente hacia una enseñanza puramente profesional? Por todas partes se encuentran las mismas dudas entre la solución de la unidad y la de la multiplicidad de las enseñanzas post-primarias.

Francia, como hemos visto, se ha orientado hacia el sistema de la unidad, mediante la unión de las escuelas primarias superiores al grado secundario.

Por el contrario, otra democracia, Inglaterra, se inclina hacia la diferenciación. Hace ciento cincuenta años, los únicos establecimientos existentes de enseñanza secundaria, las «Public Schools», estaban estrictamente reservadas para la aristocracia. Hacia 1830 comienzan a abrirse a la burguesía y, desde 1850, numerosas «Public Schools» nuevas, se fundan y acogen a un número siempre creciente de hijos de industriales y comerciantes. Sin embargo, las «Public Schools», antiguas o nuevas, continúan siendo establecimientos libres, con frecuencia caros, y a los cuales no tienen acceso, por consiguiente, más que las clases afortunadas. En 1902, la «Education Act» concede una amplia base a una enseñanza secundaria subvencionada por el Estado que, bien pronto, tomará una extensión considerable (13). En 1936, los establecimientos subvencionados contaban 463.906 alumnos (14) contra 95.342 en las «Public Schools» y escuelas preparatorias de las «Public Schools». Sin embargo, hoy todavía, la educación dada en las «Public Schools» difiere sensiblemente de la de los demás establecimientos secundarios. Ahora bien: al lado de esta enseñanza secundaria doble, existen todavía otros tres tipos de enseñanza post-primaria. Alrededor de un alumno de cada cuatro, al terminar la «Junior Schools» (escuela primaria elemental) entra con examen o sin él (según que pague o no), en una escuela secundaria. Otra cuarta parte entra, después de examen, en las «Selective Central Schools» (cuatro años de estudio); otra cuarta parte entra en las «Junior Technical Schools» (enseñanza general y profesional, cuatro años de estudios) y los que no han aprobado ninguno de los exámenes, son enviados a las «Senior Schools» (tres a cuatro años de estudio) (15).

La Alemania Nacional Socialista, lo mismo que la Alemania de Weimar, iba hacia la unificación de la enseñanza de segundo grado. Después de cuatro años (obligatorios para todos) en la «Grundschule», el niño—alrededor de los diez años—podía entrar en un establecimiento secundario (16), que llevaba al cabo de nueve años de estudio al «Abitur» (bachiller). Pero a fin de permitir el acceso a la enseñanza secundaria a todas las clases sociales, los mejores

(13) Poco después de la segunda guerra mundial las «Public Schools» comienzan a abrirse a los becarios.

(14) De los cuales la mitad son becarios.

(15) Boillot, I., *L'évolution et les tendances actuelles de l'Éducation en Angleterre*. París, 1928.

Tawner, R. H., *Secondary Education for all*. London, 1922.

(16) Los nombres distintos de los establecimientos secundarios alemanes corresponde en realidad a las diferentes «secciones» de otros países. El gimnasio es la sección clásica, el gimnasio real, la sección de lenguas modernas, la Escuela Superior Real es la sección científica y la Escuela Superior Alemana, sección peculiar de Alemania, se basa en la literatura, historia e historia del arte.

alumnos de las «Grundschule» podían, a los trece años (es decir, después de siete años de estudio en la escuela primaria), entrar en las «Aufbauschule», donde ellos alcanzaban en seis años de estudios (en lugar de nueve), a los alumnos de la enseñanza secundaria tradicional (17).

En Italia, por el contrario, el régimen fascista había querido guardar la originalidad de la enseñanza secundaria tradicional. En 1860 la ley Casati había instituido una enseñanza secundaria moderna (en establecimientos bastante impropriamente llamados Escuelas e Institutos Técnicos), al lado de la enseñanza tradicional de los gimnasios y liceos. En 1919 las dos terceras partes de los 160.000 alumnos de la enseñanza secundaria seguían esta enseñanza moderna. El ministro fascista Giovanni Gentile decidió, en 1923, detener la avalancha a la enseñanza secundaria y creó un número determinado por clase y por establecimiento para todo el país. Así Italia fué el único país en que los efectivos de la enseñanza secundaria disminuyeron en lugar de aumentar: 142.391 alumnos en 1935. La gran masa de adolescentes fué desviada hacia cursos de pre-aprendizaje (486 establecimientos en 1937) (18).

España refleja bien la duda general: desde 1900 hasta la ley de 20 de septiembre de 1938 se cambió cinco veces el bachillerato. La importante ley de 16 de julio de 1949, que creó un bachillerato laboral, parece ser un paso decisivo hacia la unificación de la enseñanza post-primaria.

Para la enseñanza primaria todos los países han adoptado soluciones análogas. El hecho de que haya para la enseñanza secundaria tantas soluciones diferentes y que cambien tan a menudo, indica que el problema no es sencillo. Sin embargo, sería mucho menos complicado si dejando a un lado cierto número de querellas inútiles (literatos contra científicos, lenguas vivas contra lenguas muertas) se meditase lo siguiente antes de elaborar los programas:

1. Acerca de lo que se espera exactamente de la enseñanza secundaria.
2. Acerca de lo que la situación económica permite hacer en este campo.

El punto de vista económico.

En 1830 los niños empezaban a trabajar a los nueve años por término medio; en 1860 a los 11. En 1884 la escolaridad obligatoria estaba fijada en Francia a los trece años, en 1936 a los catorce; se ha previsto la ampliación hasta los quince. Desde entonces la edad media para terminar la escolaridad está señalada a los diecisiete años en Estados Unidos.

Ahora bien: la escolaridad de los niños no cuesta nada, que se diga. Cuesta el mantenimiento de los niños, que mientras estudian no realizan ningún trabajo productivo; cuesta la construcción y mantenimiento de las escuelas; necesita una gran cantidad de maestros, especialistas de alta calidad, que serían ciertamente muy útiles en otros sectores de la economía.

Si los niños hace dos siglos no iban apenas a la escuela, y si los niños de hoy pueden ir a ella todos hasta los doce, quince y diecisiete años, ello no es debido a que hace dos siglos la gente se desinteresase sistemáticamente de la instrucción, sino a que la sociedad no podía entonces pagarse el lujo de una escolaridad obligatoria. Ha sido posible prolongar cada vez más la escolaridad, porque la técnica agrícola e industrial ha permitido un aumento continuo del rendimiento del trabajo:

(17) Henri Jourdan, *La Pédagogie National Socialiste*, Encyclopédie Française, tome XV. *Education et Instruction*, 15, 14, 16 et 17, 15, 16, 15.

(18) Goy, H., *La Politique scolaire de la Nouvelle Italie*. Paris, 1926, Roger, édit.

«Por ejemplo, para recolectar determinada medida de trigo era preciso:

- en 1800, una hora con una guadaña;
- en 1850, quince minutos con una hoz;
- en 1900, dos minutos con una segadora-atadora;
- en 1920, cuarenta segundos con una segadora atadora de tracción mecánica;
- en 1945, treinta y cinco segundos con una cosechadora trilladora que suprime de un golpe las operaciones de trilla.

Así, el número de horas de trabajo humano necesario para obtener el quintal de trigo trillado, que había quedado prácticamente estabilizado desde hace miles de años hasta 1800 en unas tres horas aproximadamente, ha sido rebajado en ciento cincuenta años a mucho menos de diez minutos (comprendido en ellos el trabajo necesario para la construcción de la cosechadora-trilladora)... Tal es el fenómeno fundamental de la evolución económica contemporánea» (19).

Mientras que un agricultor europeo de 1800 podía con su trabajo alimentar, por término medio, a dos personas, un agricultor europeo de 1954 puede alimentar a cuatro o cinco personas, y un agricultor de los Estados Unidos a quince personas. Es decir, que en 1800 una persona de cada dos debía consagrarse a la agricultura para que todo el mundo pudiese comer; en 1954, en los Estados Unidos, basta una sola persona de cada quince.

El tiempo así ganado por el progreso técnico puede consagrarse:

- 1) Al equipo industrial del país;
- 2) al mejoramiento del nivel de vida, a la comodidad, a la seguridad, a la salud pública;
- 3) al esparcimiento (entre 1900 y 1939 la duración de las horas de trabajo anual en Francia se ha podido reducir de 3.500 a 2.000);
- 4) a la prolongación de los estudios de los adolescentes.

Pero es preciso comprender que no se puede hacer todo a la vez. El tiempo dedicado al esparcimiento (disminución de las horas de trabajo) es quitado a la industrialización, al mejoramiento de vida y a la escolaridad. El tiempo concedido al mejoramiento de la vida es tomado de la industrialización, de la escolaridad, del esparcimiento, etc.

Jean Fourastié, gran partidario de la prolongación de la escolaridad, escribe: «Dos horas de trabajo más por semana en la industria y en el trabajo francés suponen un año más de escolaridad para cada uno de nuestros niños» (20).

Es cierto, pero estas dos horas de más se podrían utilizar también en la construcción de grandes centrales hidroeléctricas, en la modernización de minas, en la construcción de una flota mercante, en el establecimiento de una serie de hospitales, en el retiro de trabajadores ancianos, etc. Al decir esto, no pienso que la prolongación de la escolaridad sea una cosa inútil comparada con las demás; indico solamente que no es una cosa gratuita, que necesita sacrificio, que obliga a los adultos a trabajar más, a la nación a frenar su industrialización y a retardar otras medidas sociales. Por consiguiente, cuando se aumenta la escolaridad en un año, es preciso no perder de vista lo que cuesta este aumento y establecer el programa de este año de escolaridad, de forma que se justifiquen los sacrificios enormes que lleva consigo. Me parece—acaso equivocadamente—que el programa de estudios se decide muchas veces, no digo que a la ligera, pero sí sin tener una conciencia

(19) Fourastié, J., *La Grand Espoir du XXe siècle*. París, 1949, págs. XVII et XVIII.

(20) Idem., *Machinisme et Bien Etre*. París, 1951, pág. 172.

lo bastante clara de lo que cuesta la enseñanza de los adolescentes y sin una voluntad lo bastante firme para hacerle rendir lo que cuesta.

El pedagogo tiene una tendencia excesiva en general a considerar la educación como un lujo, los años de escuela como años de más, en los cuales se puede colocar, un poco al azar, lo que se quiera. La educación no es un regalo que hace la sociedad al niño, es un préstamo. Es cierto que la educación puede pagar con creces, en el plano espiritual o cultural, lo que cuesta desde el punto de vista económico. Pero la ganancia espiritual y cultural deberían ser, en cierto modo, el «beneficio» de la educación; moralmente, lo mismo que económicamente, la educación debe rendir, desde el punto de vista económico, lo que debe a la economía. Es excelente que el adolescente que ha recibido un año de escolaridad suplementaria salga de ella más cultivado; pero es imperativo que tenga, ante todo, un rendimiento económico que valga el gasto de este año de escolaridad suplementaria. Si un año de escolaridad suplementaria cuesta dos horas más de trabajo por semana a todos los adultos, conviene que al final de este año los niños sean capaces de un rendimiento mayor que corresponda a estas dos horas semanales. Es preciso que al final de cada año el alumno valga verdaderamente un año más de escolaridad, es preciso que los programas se hagan teniendo en cuenta esta exigencia y que no se acepten mientras que no sea evidente que pueden satisfacerla.

Sin duda ninguna, no es fácil poner a punto tales programas; pero tampoco es fácil poner a punto el plano de un avión nuevo a reacción o de una central atómica. Ahora bien: quisiera insistir sobre el hecho de que, incluso económicamente, la prolongación de la escolaridad es un asunto más importante que el establecimiento de un nuevo tipo de avión o de una fábrica atómica; para trazar los planos del nuevo tipo de avión o de la fábrica atómica, cientos de técnicos se entregan a estudios largos, sistemáticos y de una precisión implacable; no se deja nada al azar, todo se pesa con muchísimo cuidado; estoy persuadido de que si se aplicase el mismo rigor y la misma exigencia al establecimiento de los programas escolares, se podría obtener esta eficacia absoluta de la enseñanza que, por el momento, parece un sueño.

Así se encontraría ligada una cadena de progresos continuos: el mejoramiento del rendimiento que permite la prolongación de la escolaridad, la prolongación de la escolaridad que permite un nuevo mejoramiento del rendimiento, y así sucesivamente.

El punto de vista cultural.

Pero, por otra parte, no basta a la educación el facilitar un mejoramiento del rendimiento de trabajo. Es preciso que aporte una elevación del grado de cultura de la masa.

Al decir esto no cedo a un gusto personal por las bellas letras ni tampoco a argumentos electorales sobre los «derechos» de todos a una instrucción igual, sino a una grave necesidad social. Hace doscientos años, el aldeano medio de España, Italia o Francia —aunque vivía muy miserablemente— tenía una cierta cultura que se exteriorizaba en el traje, las canciones, las danzas, las leyendas y las tradiciones locales; esta cultura no era una cosa uniformada e industrial, importada del otro extremo del mundo, era una cosa viva en la cual el aldeano participaba; era *su* cultura. Esta cultura estaba dominada por el catolicismo, que llevaba a todos—profesores de universidad o jornaleros de aldea—la más alta espiritualidad, una moral indiscutida y, accesoriamente, gracias a la belleza de

las ceremonias, de los cantos litúrgicos y de los monumentos del culto, una vida estética de calidad.

La revolución industrial, al desarraigar al campesino arrojándolo a los barrios de la ciudad donde no había nada preparado para él, ni en el aspecto material ni en el aspecto espiritual, formó un proletariado, es decir, un ser fuera de la cultura y de la civilización de su propio país. La proletarización del pueblo ha alcanzado poco a poco al campo, y una de las características de nuestra época es que la cultura—mientras subsista está reservada a un número muy pequeño de privilegiados o de especialistas.

Ahora bien: en la práctica, el pueblo jamás ha tenido tanto tiempo libre como hoy, y jamás, por consiguiente, ha tenido tanta necesidad de cultura. Fourastié observa que «entre 1910 y 1939 la duración del trabajo se ha podido reducir en todos los sectores..., desde más de tres mil quinientas horas al año hasta unas dos mil; es indiscutible que este hecho sin precedente en la historia de la humanidad disminuye el carácter agobiador, incluso de los oficios servibles» (21). En un país como Estados Unidos, la organización del esparcimiento (cine, radio, televisión, lectura, etc.) constituye el sector más importante de la economía. Pero para que el progreso técnico tenga un sentido, para que la disminución de las horas de trabajo suponga verdaderamente una liberación del trabajador, es preciso que estas horas de esparcimiento no se malogren. La escuela post-primaria, a la vez que hace del niño un trabajador de mejor rendimiento, debe enseñarle a aprovecharse hasta el máximo de sus horas de ocio. En esto, como en todo, sería necesario, evidentemente, que la enseñanza no se aparte de la vida y que los programas tengan en cuenta la realidad de las horas de esparcimiento de nuestro tiempo: cine, radio, prensa, turismo. Mediante una educación inteligente del gusto y de la curiosidad, la escuela crearía un público más exigente en materia cultural y haría posible y necesaria una elevación del nivel de las películas, de las emisiones radiofónicas y de los artículos de periódicos y revistas.

Pero la cultura es algo más que gusto y curiosidad; es también la manera de ser con los demás hombres (cortesía, espíritu social), es la finura de sentimientos (desde el amor de la naturaleza hasta la caridad), es el control y el respeto de uno mismo (desde la calma al heroísmo). En este sentido, hoy, lo mismo que siempre, no puede haber una cultura hecha de retazos y piezas: la cultura es un todo, y sólo puede ser un todo por medio de una espiritualidad viva, centro de la vida. Toda enseñanza de donde se halle ausente lo espiritual no es en modo alguno una enseñanza humana.

Es evidente que la cultura—si analizamos el sentido de esta palabra—no podrá ser el privilegio de unos cuantos. Ayer la enseñanza secundaria, la enseñanza de la cultura estaba abierta para algunos privilegiados por el nacimiento. Hoy, mediante el sistema de becas y la gratuidad, se ha querido permitir el acceso a ella a los niños de talento de todas las clases sociales. Esto está muy bien; pero para evitar el crear una masa enorme de bachilleres con los que no sabríamos qué hacer, y los cuales formarían el peor proletariado intelectual, se compensan las becas y la gratuidad por un sistema de exámenes escalonados a lo largo de la enseñanza. Así, un niño que ha fracasado en un examen de ingreso a los once años, puede ser excluido definitivamente de la enseñanza de la cultura. Ahora bien: el problema no consiste en sustituir los favorecidos de la fortuna por los favorecidos de la inteligencia, sino en dar a todos, ricos y pobres, grandes y pequeños talentos, una cultura verdadera que nos permita participar, más o menos, en las alegrías más elevadas asequibles al hombre.

(21) Fourastié, J., *La Grand Espoir du XXe siècle*, pág. 184.

¿Se pueden conciliar la enseñanza cultural y la enseñanza útil?

¿Pero es posible conciliar esta enseñanza cultural y espiritual con la economía contemporánea? Aparentemente, no: la industria, en efecto, ha matado los oficios completos y complejos de otros tiempos, que necesitaban un largo aprendizaje en el que la cultura ocupaba su lugar. La división del trabajo en la fábrica no exige al obrero más que un gesto profesional o algunos gestos, que son siempre los mismos. Así, el aprendizaje en la mayor parte de los empleos de la industria se puede reducir, según parece, a muy poca cosa. Basta con adquirir el automatismo de algunos gestos especializados; se trata de un «entrenamiento» más que de un aprendizaje. Nada está más lejos de una educación cultural.

Ahora bien: como los patronos piden especialistas, es decir, hombres que conozcan el gesto especial, la tentación para los padres ansiosos de asegurar rápidamente un oficio a sus hijos es muy fuerte, en el sentido de hacerles aprender lo antes posible una especialidad muy determinada. Pero éste es un cálculo de visión muy corta; el obrero limitado al conocimiento de una sola especialidad, está a merced de una crisis que reduzca el trabajo en esta especialidad. Ya en 1938, Hippolyte, animador de la enseñanza técnica en Francia, escribía:

«La crisis de escaso consumo que atravesamos demuestra la necesidad de una competencia profesional extensa que permita el paso ulterior de una función a otra vecina, de un oficio a otro algo diferente, e incluso algo más difícil. Muchos obreros sin trabajo no pueden volver a encontrar trabajo, porque jamás han ejercido un verdadero oficio. Una especialización apresurada parece venir en ayuda de los más jóvenes, suministrándoles inmediatamente una forma de ganarse el pan; pero los sin trabajo, así recuperados por la producción, no estarán por ello menos a merced de una crisis nueva. La experiencia muestra siempre que los trabajadores son víctimas de una especialización demasiado estrecha y rígida. La reeducación profesional no es más que un paliativo y no puede corregir errores irreparables. Hay una edad en la educación, tanto para el oficio como para el trabajo intelectual» (22).

Estas observaciones no han hecho más que ganar actualidad desde la última guerra. Todos los grandes planes económicos actuales hacen resaltar la importancia de poder transferir, de un año para otro, cantidades considerables de trabajadores de una rama de la economía a la otra. La «movilidad» de la economía—postulada por el progreso técnico y que, por consiguiente, no constituye un accidente, sino que es la regla—exige la «movilidad» profesional del trabajador. El obrero ideal de nuestro tiempo no es, por tanto, en absoluto, un especialista, como se le creía hace cincuenta años, sino un trabajador polivalente, capaz de asumir un gran número de empleos diferentes.

Desde el punto de vista del individuo, la polivalencia es la mejor protección contra la crisis de trabajo; desde el punto de vista de la sociedad, una mano de obra polivalente es una *reserva activa* de trabajo, una masa de maniobra que garantiza contra la crisis y permite el desarrollo de la economía nacional.

(22) Hippolyte Luc, *La Culture Technique*, apud. «Encyclopédie Française», tome XV. *Education et Instruction*, 15, 36, 4.

Sin embargo, no se trata de aprender inmediatamente en la adolescencia una serie de especialidades diferentes que el muchacho olvidaría en seguida (igualmente hemos visto que las especialidades obreras podían adquirirse muy rápidamente en algunas semanas); es preciso, por tanto, darle un oficio básico, lo más amplio posible, que permita las especializaciones ulteriores, incluso mejor: *el ideal sería hacer del adolescente un buen trabajador en general.*

En el fondo de todas las profesiones, desde la de embajador hasta la de tornero, existe un cierto número de cualidades comunes:

- Sentido de la organización del trabajo;
- disciplina del tiempo, sentido de la utilización del tiempo;
- educación de la atención;
- exigencia del trabajo bien hecho, del trabajo terminado en un 100 por 100.
- exigencia del rendimiento, trabajo hecho lo más rápidamente posible.

En cualquier profesión, si los conocimientos especializados intervienen, por ejemplo, en un 25 por 100, estas cualidades comunes intervienen en un 75 por 100; por consiguiente, es deseable que la enseñanza secundaria consagre un espacio considerable a esta educación general del trabajo, y ello para todas las personas, obreros futuros, agricultores futuros, comerciantes futuros, soldados futuros, médicos o profesores... Esta educación general del trabajo se puede obtener para todos en una serie de ejercicios. Se puede enseñar muy bien el trabajo a un futuro tornero, obligándole a hacer traducciones latinas, y a un futuro médico, haciéndole barrer. No son cualidades eminentemente diferentes las que se necesitan para barrer *bien* o para hacer *bien* una traducción latina. Es decir, que las materias a enseñar serían bastante indiferentes (en todo caso no deben anular a la educación), y, por consiguiente, no habría dificultad en este aspecto en tener al principio, de once a catorce años, por ejemplo, una enseñanza post-primaria común a todos los adolescentes. Desde este nuevo punto de vista la oposición entre lo útil y lo cultural desaparecería, por tanto, completamente. Una educación general del trabajo es la educación más útil; pero, además, es un índice de cultura en el sentido más elevado. Las virtudes que pretende desarrollar esta educación general del trabajo están en los cimientos de nuestra civilización occidental, se hallan vinculadas a lo más característico del espíritu occidental; aprendiendo a trabajar *bien*, un hombre se aproxima mucho más a las fuentes de nuestra espiritualidad que leyendo bellos versos o aprendiendo álgebra.

Sin embargo, todavía hay que tener en cuenta que a partir de cierta edad—catorce años, por ejemplo—será preciso comenzar a diferenciar las materias de enseñanza y a enseñar a unos historia, a otros la técnica del hierro, y a otros la selección de granos o el mejoramiento del suelo. ¿Entonces no existirá un divorcio entre la enseñanza intelectual y la enseñanza práctica, entre la enseñanza cultural y la útil? Sin ninguna duda, habrá un pequeño divorcio, pero mucho menor que hace algunas décadas.

Fourastié observa en *Le Grand Espoir du XXe siècle*, que desde ahora el trabajo en cadena, el «taylorismo», pertenece al pasado:

«El estúpido trabajo en cadena de la mano de obra anónima, limitado durante horas a la repetición de un mismo gesto, pareció ser la representación de la *vida futura*. Pero esta concepción, que parecía imponerse ante la vista de los horribles talleres rugientes y polvorientos de 1920 y del examen de las soluciones brutales y anónimas del «taylorismo», aparece ahora extinguida. Tres factores fundamentales actúan, en efecto, simultáneamente para reducir lo inhumano en el trabajo del hombre:

1. La reducción progresiva de los efectivos empleados en el sector secundario (23).

2. La nueva orientación de la organización científica del trabajo.

3. La reducción de la duración del trabajo.

No solamente los efectivos de los hombres empleados en la industria están llamados a disminuir (no pasan del 27 al 28 por 100 en el momento actual, y en el país más industrial del mundo: los Estados Unidos), sino que, además, y de una manera especial, los efectivos de la mano de obra no especializada, proletariado integral, disminuyen todavía más rápidamente: en los Estados Unidos eran el 65 por 100, en 1830; el 25 por 100, en 1910, y el 18 por 100, en 1940 (comprendidos en esta categoría los obreros agrícolas). La máquina que hasta 1925 era un monstruo de aspecto repugnante, ruidoso y brutal, se convierte en algo más fino, más silencioso, más ágil; tiende incluso a convertirse en una cosa bella, lo que es un signo de su adaptación al hombre; pero, sobre todo, tiende cada vez más a desempeñar sola el trabajo automático y requiere cada vez menos la intervención periódica e idéntica de un gesto del obrero: la máquina moderna se alimenta a sí misma y ejecuta automáticamente las necesidades del ritmo cíclico. Por tanto, el hombre se limita cada vez más a las tareas de mando y reparación, que no son jamás esclavizadoras, y que, en general, desarrollan el espíritu de reflexión y decisión. Así, poco a poco, el hombre es trasladado de las tareas serviles a las actividades más intelectuales, y esto, aun cuando permanezca en el seno de los sectores primarios o secundarios» (24).

Incluso en el sector más servil del trabajo—el del servicio de las máquinas—la inteligencia recupera su puesto. Ya no habrá en el mundo futuro una sola profesión para la que baste un «entrenamiento». Por todas partes se sentirá la necesidad no solamente de una educación general del trabajo y de una polivalencia profesional, sino también de cualidades de orden intelectual y de un mínimo de conocimientos de conjunto. Por consiguiente, el progreso técnico tiende cada vez más, después de haberlo fomentado durante un siglo, a hacer desaparecer la distinción entre la profesión manual y la profesión liberal, entre lo útil puro y lo cultural puro.

Ejemplo de proyecto de una enseñanza de segundo grado.

No voy a cometer la tontería de confeccionar yo solo y proponer un programa completo de enseñanza del segundo grado. Tal programa, para ser serio, exigiría estudios del orden de los que han conducido a la construcción de la primera bomba atómica. Sería preciso elaborar un plan de investigaciones, hacer encuestas extensas y precisas sobre lo que existe, consultar las necesidades inmediatas de la economía, elaborar los métodos de reunión y utilización de los informes, imaginar experiencias precisas y controlarlas de cerca, redactar anteproyectos y entregarlos a la crítica de las instituciones docentes, comunidades, padres e incluso niños... Estos estudios exigirían años de trabajo intenso y la colaboración de los mejores espíritus de la época. Que yo sepa, jamás se ha podido permitir ningún país semejante esfuerzo. Es que, digamos lo que digamos, no creemos en la importancia de la educación; en todo caso no contemplamos los problemas de la educación con la seriedad y el rigor con que estudiamos, por ejemplo, los problemas de la finanza o de la industria.

(23) Fourastié incluye en la *primaria* las actividades industriales de progreso rápido, en la *secundaria* las actividades agrícolas de progreso medio, y en la *terciaria* las actividades comerciales, liberales y los servicios de progreso lento o nulo.

(24) Fourastié, J., *Le Grand Espoir du XXe siècle*, págs. 182-183.

Por consiguiente, lo que sigue no es un proyecto de enseñanza del segundo grado, sino un *ejemplo de proyecto* que no tiene otro sentido que ofrecer—lo mismo que tantos otros—una base para la discusión.

En primer lugar, un plan de enseñanza depende de la situación del país, situación espiritual, social, económica. Estos datos no están a merced del pedagogo; éste debe aceptarlos tal como son al hacer su plan; el pedagogo no está encargado de reformar el mundo, sino de facilitar a un mundo determinado la mejor instrucción posible. Debe considerarse como un puro técnico que ejecuta una orden. Fuera de esta actitud, no hay ninguna probabilidad de un progreso pedagógico real. Pero si la pedagogía debe plegarse a la situación general, esto significa que los programas variarán mucho de un país a otro, según las diferentes situaciones. Variarán, en particular, de una manera considerable en lo que afecta al límite de la escolaridad obligatoria. Los programas no serán los mismos en los Estados Unidos, donde la escolaridad alcanza los diecisiete años, que en Francia, donde llega a los catorce, y en España, en que todavía está señalada a los doce años.

El proyecto que sigue se ha hecho pensando en Francia. Yo no creo que se pueda aplicar tal como aparece a ningún país.

En el plan de la organización general de la enseñanza secundaria el proyecto se resume en dos puntos:

1.º *Estandarización o tipificación.*—El establecimiento tipo de segundo grado será una escuela concebida para todos, una escuela para los buenos y los mediocres, para los que prosiguen sus estudios hasta la Universidad como para los que se detienen a los diecisiete, o a los catorce años.

Se entrará en ella sin concurso. Los estudios se dividirán en dos ciclos:

a) Primer ciclo, de once a catorce años. Una sección única. Continuación de la enseñanza primaria, iniciación práctica y teórica en el mundo, educación general del trabajo.

Opciones facultativas y temporales.

En la práctica, las clases del primer ciclo podrían estar anejas a escuelas primarias, allí donde no hay bastantes niños (o bastantes medios), para crear una escuela secundaria completa. A los catorce años los niños podrán dejar la escuela para entrar en el aprendizaje, o, si continúan sus estudios, para pasar al segundo ciclo.

b) Segundo ciclo, de catorce a diecisiete años. Comienzo de la especialización en tres secciones que se corresponden con los tres sectores de la economía: sección rural, sección técnica industrial, sección de oficios «terciarios» (comercio, administración, organización, profesiones liberales). A los diecisiete años los alumnos podrán entrar en el aprendizaje, o seguir dos años de preparación en la Universidad.

2.º *Libre competencia.*—Esta solución se presenta solamente como una solución que puede convenir al mayor número de adolescentes, pero no excluye en absoluto las enseñanzas que existen ya y han hecho sus pruebas. En materia de educación la diversidad es una cosa excelente. Una institución viva se enriquece con la competencia y no debe temer provocarla. Por consiguiente, al lado de esta enseñanza secundaria tipo, vería yo muy a gusto toda clase de variantes: liceo clásico en que se comienza el latín a los once años, escuelas de oficios organizadas por las profesiones, pequeños seminarios, establecimientos privados de toda clase, escuelas de retrasados, escuelas de superdotados.

Así se respetaría la diversidad del carácter humano (y debemos tener mucho cuidado

en no reducirlo a una triste uniformidad) y la libertad de las familias que desean para sus hijos tal tipo de educación mejor que tal otro tipo.

Pero si la escuela secundaria tipificada llena bien su función, estos otros establecimientos deberán constituir excepciones, con todas las virtudes, por otra parte, que lleva consigo la excepción.

El conjunto del sistema se resumiría en el siguiente cuadro:

EDAD						
6						
7						
8			ESCUELA PRIMARIA			
9						
10						
11	Escuela secundaria tipo	Liceo	Escuela	Pequeño	Escuela	Escuela
12	Primer ciclo		distin-	seminario	profe-	de retra-
13			guida		sional	sados
14	común					
15		Ciclo secundario				
16	Sector rural	Sector	Sector			
17		industrial	terciario			
18						
19	Aprendizaje		Preparación para la Universidad			

Presentado sin más comentarios, este esquema tiene poco sentido. Diré en un artículo próximo los programas y métodos con los cuales yo querría animarlo.

JACQUES BOUSQUET.